



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na
Especialidade de Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor

Alexitimia

Professor orientador
Jorge Castro

Sónia Maria Teixeira Tavares
Lisboa, 2015

Escola Superior de Educação João de Deus

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor
Alexitimia**

Sónia Maria Teixeira Tavares

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação
Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do
Professor Doutor Jorge Castro

Lisboa, 2015

Resumo

Considerando que a Alexitimia é um constructo ainda pouco conhecido e a priori pouco valorizado, é pertinente averiguar qual o nível de conhecimento dos professores de Educação Especial relativamente à Alexitimia e perturbações do foro emocional e como se relaciona esse conhecimento com a formação realizada e com o tempo de serviço. Aliado a este objetivo surge outro que tem a ver com possíveis estratégias a implementar na sala de aula para trabalhar com crianças e jovens com Alexitimia. A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, desde que devidamente orientada, pode ser uma estratégia adequada a alunos com Alexitimia. Baseada na teoria sócio-construtivista de Vygotsky, na qual a aquisição dos processos cognitivos superiores se produz através das atividades sociais, nas quais cada indivíduo participa, esta estratégia realça precisamente a importância dessas atividades sociais para a promoção da aprendizagem.

Neste estudo quantitativo elaborou-se um inquérito por questionário, baseado na revisão bibliográfica e na TAS 20, com o fito de recolher a informação para esclarecer os objetivos do estudo e considerou-se uma amostra constituída por 100 professores de Educação Especial. É uma amostra por conveniência, e todos os professores tinham um mínimo de 1 ano de tempo de serviço.

Este estudo revelou que os professores não têm conhecimento específico sobre a Alexitimia, e aqueles com menos tempo de serviço são quem revela algum conhecimento sobre a Alexitimia. Na perceção dos professores inquiridos existe uma relação estreita entre a autoestima e o comportamento adaptativo e as perturbações da regulação afetiva influenciam o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, por outro lado, a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa promove a modulação de estados emocionais perturbadores e o desenvolvimento de competências cognitivas.

Palavras-chave: Alexitimia; autoestima; Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa; Competências Cognitivas e Sociais.

Abstract

Alexithymia is still a little known and undervalued construct, which raises several relevant questions such as the level of knowledge of Special Education Teachers on this matter (Alexithymia and emotional disorders) and how this knowledge is related with the training undertaken and the teaching experience in this area. Along with this objective comes another that has to do with possible strategies to implement in the classroom to work with children and young people with Alexithymia.

Cooperative Learning, if properly directed, can be an appropriate strategy to students with Alexithymia. Based on the socio-constructivist theory of Vygotsky, where the acquisition of higher cognitive processes occurs through social activities, in which each the individual participates, Cooperative Learning highlights the importance of these social activities to promote learning.

Thus, this quantitative study undertook the creation of a questionnaire, based on the literature review and TAS 20, in order to gather information to clarify the objectives of the study. The sample comprised 100 Special Education teachers. This is a convenience sample, in which all the teachers had a minimum of one year teaching experience in the area.

This study revealed that in general teachers do not have specific knowledge about Alexithymia; teachers with less teaching experience in the area are the ones who reveal some knowledge about Alexithymia. According to the perception of the teachers surveyed, there is a close relationship between self-esteem and adaptive behavior, besides emotional regulation disorders influence the development of cognitive and social skills. On the other hand, Cooperative and Collaborative Learning promotes the modulation of disturbing emotional states and cognitive skills development.

Keywords: Alexithymia; Self-esteem; Cooperative and Collaborative Learning; Cognitive and Social skills.

“Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei.”

Autor desconhecido

Agradecimentos

Começo por agradecer ao professor Jorge Castro, orientador da dissertação, um sincero agradecimento pelo estímulo, orientação e apoio.

Agradeço à minha família, ao meu marido e ao meu filho em especial.

Obrigada aos meus pais e ao meu irmão que sempre me incentivaram e encorajaram na realização deste trabalho, desde o primeiro instante.

Abreviaturas

NEE – Necessidades educativas especiais

BIQ – Beth Israel Questionnaire

APRQ – Alexithymia Provoked Response Questionnaire

MMPI – A – Missesota Multiphasic Personality Inventory – Adolescent

TAS – R - Twenty-item Toronto Alexithymia Scale- revised

TAS -20 – Twenty-item Toronto Alexithymia Scale

STAD – Student Team Achievement Divisions

ÍNDICE GERAL

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
ABREVIATURAS.....	VIII
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XIV
 Enquadramento Geral	 17
Capítulo 1- Alexitimia.....	20
1.1. - Conceito de Alexitimia	20
1.2. - Características clínicas da Alexitimia - área afetiva, área cognitiva, área relacional.....	22
1.3. - Etiologia da Alexitimia.....	25
1.4. - “Alexitimia: dificuldade de expressão ou ausência de sentimento?.....	29
1.5. – Avaliação e validação do constructo	32
1.6. – Inteligência emocional.....	33
1.7. Perturbações do espectro autista – síndrome de Asperger.....	38
1.8. Perturbação obsessivo-compulsiva	39
Capítulo 2 – Práticas Pedagógicas Diferenciadas – Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa.....	40
2.1. – Práticas pedagógicas diferenciadas.....	40
2.2 - Conceito de Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa.....	42
2.3. - Modalidades de interdependência	46
2.4. - Componentes da Aprendizagem Cooperativa	
e Colaborativa.....	47

Capítulo 3 - Os efeitos da Aprendizagem	
Cooperativa e Colaborativa na Alexitimia.....	50
Parte II – Estudo Empírico.....	54
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação.....	55
4.1 - Importância do estudo.....	55
4.2 – Pergunta de partida.....	57
4.3 – Procedimentos metodológicos.....	58
4.4 – Objetivos.....	59
4.5 - Hipóteses.....	59
4.6 – População e amostra.....	62
4.7 – Métodos e técnicas utilizadas.....	63
4.8 – Inquéritos utilizados.....	64
4.9 – Procedimentos de aplicação.....	67
4.10 – Limitações do estudo.....	67
4.11 – Análise dos dados.....	68
Capítulo 5 - Apresentação e Análise dos Resultados.....	68
5.1. - Dados demográficos.....	68
5.2. – Tratamento de dados	74
Capítulo 6 – Discussão de Resultados.....	111
CONCLUSÕES.....	124
LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	127
BIBLIOGRAFIA	128
APÊNDICE	134
QUESTIONÁRIO.....	135
ANEXO.....	143
TAS -20.....	144

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. – Idade.....	69
Gráfico 2. – Género.....	69
Gráfico 3. – Tempo de Serviço.....	70
Gráfico 4. – Habilitações Académicas.....	71
Gráfico 5. – Questão 5 - Após a formação inicial em Educação Especial realizei formação complementar nesta área.....	72
Gráfico 6. – Formação em perturbações emocionais.....	73
Gráfico 7. – Questão 2.1 - Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com Alexitimia.....	74
Gráfico 8. – Questão 2.2- <i>Como classifica o seu conhecimento sobre a Alexitimi</i>	75
Gráfico 9. – Questão 2.3 - Assinale as características essenciais da Alexitimia.....	76
Gráfico 10. - Questão 2.4 - Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As práticas pedagógicas diferenciadas como a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa são sempre eficazes</i>	77
Gráfico 11. - Questão 2.5 - Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As práticas pedagógicas diferenciadas como a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa são adequadas em casos de perturbação afetiva</i>	78
Gráfico 12. - Questão 2.6.1 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Sentem-se confusos em relação ao tipo de emoção que estão a sentir</i>	79
Gráfico 13. - Questão 2.6.2 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Têm dificuldade em encontrar palavras certas para descrever os seus sentimentos</i>	80
Gráfico 14.- Questão 2.6.3 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Têm sensações físicas que não conseguem explicar</i>	81
Gráfico 15.- Questão 2.6.4 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>São capazes de descrever os seus sentimentos facilmente</i>	82
Gráfico 16.- Questão 2.6.5 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Não conseguem definir com exatidão o que sentem</i>	83

Gráfico 17.- Questão 2.6.6 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Não dão importância às emoções.</i>	84
Gráfico 18.- Questão 2.6.7 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Compreendem-se melhor a si mesmos e aos outros quando têm elevados níveis de autoestima.</i>	85
Gráfico 19.- Questão 2.6.8 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Adaptam-se melhor quando têm elevados níveis de autoestima.</i>	86
Gráfico 20.- Questão 2.6.9 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Têm pouca capacidade de se colocar no lugar do outro.</i>	87
Gráfico 21.- 2.6.10 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Não sabem quando devem partilhar os seus problemas com os outros.</i>	88
Gráfico 22.- Questão 2.6.11 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Têm tendência para passar ao acto e pensamento literal e utilitário.</i>	89
Gráfico 23.- Questão 2.6.12 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Revelam pouca capacidade de fantasiar.</i>	90
Gráfico 24.- Questão 2.7.1 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Estou atento à capacidade que os meus alunos têm de se adaptar emocionalmente a várias situações.</i>	91
Gráfico 25.- Questão 2.7.2 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Alunos com perturbações afetivas têm insucesso escolar.</i>	92
Gráfico 26.- Questão 2.7.3 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As perturbações afetivas são alvo de atenção na escola.</i>	93
Gráfico 27.- Questão 2.7.4 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>O comportamento adaptativo em nada se relaciona com o sucesso escolar,</i>	94
Gráfico 28.- Questão 2.7.5 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Considero importante a capacidade que os meus alunos têm de perceber as emoções dos outros.</i>	95
Gráfico 29.- Questão 2.7.6 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A Autoestima merece ser trabalhada em contexto escolar,</i>	96
Gráfico 30.- Questão 2.7.7 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As competências atitudinais são muito valorizadas em contexto escolar.</i>	97
Gráfico 31.- Questão 2.7.8 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Enquanto professor de Educação especial, considero que desenvolvo estratégias mais eficazes para alunos com perturbações de ordem afetiva, do que os professores sem esta formação.</i>	98

Gráfico 32.- Questão 2.7.9 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências cognitivas</i>	99
Gráfico 33.- Questão 2.7.10 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências sociais</i>	100
Gráfico 34.- Questão 2.8.1 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa auxilia na consciencialização de que o indivíduo necessita relativamente às relações sociais e ao seu autoconhecimento</i>	101
Gráfico 35.- Questão 2.8.2 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa é um conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos de tal modo que se ajudam mutuamente, discutem com os seus companheiros e ajudam na compreensão e resolução de problemas</i>	102
Gráfico 36.- Questão 2.8.3 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar individualmente, evitando confrontar-se com o outro</i>	103
Gráfico 37.- Questão 2.8.4 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: - <i>O trabalho em torno de um objetivo comum é favorável a qualquer aluno</i>	104
Gráfico 38.- Questão 2.8.5 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar em grupo e ter momentos que promovam o comportamento adaptativo</i>	105
Gráfico 39.- Questão 2.8.6 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Atividades levadas a cabo em regime de tutoria não são benéficas para alunos com problemas de regulação emocional e afetiva, no sentido de adquirirem mais conhecimentos</i>	106
Gráfico 40.- Questão 2.8.7 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A relação dos alunos com (...) seus iguais incide de forma decisiva (...) na socialização, o controlo de impulsos agressivos, (...) bem como o aumento do nível de desempenho e rendimento escolar</i>	107
Gráfico 41.- Questão 2.8.8 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, quando bem implementada, promove a aquisição de competências sociais e cognitivas</i>	108
Gráfico 42.- Questão 2.8.9 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A tutoria permite maior envolvimento, responsabilidade e autoestima dos alunos</i>	109
Gráfico 43.- Questão 2.8.10 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>O trabalho em tutoria permite a diminuição da ansiedade e o aumento do grau de confiança</i>	110
Gráfico 44.- Relação entre tempo de serviço e conhecimento sobre a Alexitimia	117
Gráfico 45.- Relação entre formação complementar em Educação Especial, e em particular na área das perturbações emocionais, e o conhecimento sobre a Alexitimia.....	119

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. – Idade.....	69
Tabela 2. – Género.....	69
Tabela 3. – Tempo de Serviço.....	70
Tabela 4. – Habilitações Académicas.....	71
Tabela 5. – Questão 5 - Após a formação inicial em Educação Especial realizei formação complementar nesta área.....	72
Tabela 6. – Formação em perturbações emocionais.....	73
Tabela 7. –. Questão 2.1 - Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com Alexitimia.....	74
Tabela 8. – Questão 2.2- <i>Como classifica o seu conhecimento sobre a Alexitimi</i>	75
Tabela 9. – Questão 2.3 - <i>Assinale as características essenciais da Alexitimia</i>	76
Tabela 10. - Questão 2.4 - Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As práticas pedagógicas diferenciadas como a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa são sempre eficazes</i>	77
Tabela 11. - Questão 2.5 - Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As práticas pedagógicas diferenciadas como a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa são adequadas em casos de perturbação afetiva</i>	78
Tabela 12. - Questão 2.6.1 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Sentem-se confusos em relação ao tipo de emoção que estão a sentir</i>	79
Tabela 13. - Questão 2.6.2 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes caraterísticas: <i>Têm dificuldade em encontrar palavras certas para descrever os seus sentimentos</i>	80
Tabela 14.- Questão 2.6.3 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes caraterísticas: <i>Têm sensações físicas que não conseguem explicar</i>	81
Tabela 15.- Questão 2.6.4 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes caraterísticas: <i>São capazes de descrever os seus sentimentos facilmente</i>	82
Tabela 16.- Questão 2.6.5 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes caraterísticas: <i>Não conseguem definir com exatidão o que sentem</i>	83

Tabela 17.- Questão 2.6.6 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Não dão importância às emoções.</i>	84
Tabela 18.- Questão 2.6.7 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Compreendem-se melhor a si mesmos e aos outros quando têm elevados níveis de autoestima.</i>	85
Tabela 19.- Questão 2.6.8 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Adaptam-se melhor quando têm elevados níveis de autoestima.</i>	86
Tabela 20.- Questão 2.6.9 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Têm pouca capacidade de se colocar no lugar do outro.</i>	87
Tabela 21.- 2.6.10 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Não sabem quando devem partilhar os seus problemas com os outros.</i>	88
Tabela 22.- Questão 2.6.11 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Têm tendência para passar ao acto e pensamento literal e utilitário.</i>	89
Tabela 23.- Questão 2.6.12 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: <i>Revelam pouca capacidade de fantasiar.</i>	90
Tabela 24.- Questão 2.7.1 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Estou atento à capacidade que os meus alunos têm de se adaptar emocionalmente a várias situações.</i>	91
Tabela 25.- Questão 2.7.2 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Alunos com perturbações afetivas têm insucesso escolar.</i>	92
Tabela 26.- Questão 2.7.3 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As perturbações afetivas são alvo de atenção na escola.</i>	93
Tabela 27.- Questão 2.7.4 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>O comportamento adaptativo em nada se relaciona com o sucesso escolar,</i>	94
Tabela 28.- Questão 2.7.5 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Considero importante a capacidade que os meus alunos têm de perceber as emoções dos outros.</i>	95
Tabela 29.- Questão 2.7.6 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A Autoestima merece ser trabalhada em contexto escolar,</i>	96
Tabela 30.- Questão 2.7.7 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As competências atitudinais são muito valorizadas em contexto escolar.</i>	97
Tabela 31.- Questão 2.7.8 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Enquanto professor de Educação especial, considero que desenvolvo estratégias mais eficazes para alunos com perturbações de ordem afetiva, do que os professores sem esta formação.</i>	98

Tabela 32.- Questão 2.7.9 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências cognitivas</i>	99
Tabela 33.- Questão 2.7.10 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências sociais</i>	100
Tabela 34.- Questão 2.8.1 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa auxilia na consciencialização de que o indivíduo necessita relativamente às relações sociais e ao seu autoconhecimento</i>	101
Tabela 35.- Questão 2.8.2 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa é um conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos de tal modo que se ajudam mutuamente, discutem com os seus companheiros e ajudam na compreensão e resolução de problemas</i>	102
Tabela 36.- Questão 2.8.3 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar individualmente, evitando confrontar-se com o outro</i>	103
Tabela 37.- Questão 2.8.4 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: - <i>O trabalho em torno de um objetivo comum é favorável a qualquer aluno</i>	104
Tabela 38.- Questão 2.8.5 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar em grupo e ter momentos que promovam o comportamento adaptativo</i>	105
Tabela 39.- Questão 2.8.6 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>Atividades levadas a cabo em regime de tutoria não são benéficas para alunos com problemas de regulação emocional e afetiva, no sentido de adquirirem mais conhecimentos</i>	106
Tabela 40.- Questão 2.8.7 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A relação dos alunos com (...) seus iguais incide de forma decisiva (...) na socialização, o controlo de impulsos agressivos, (...) bem como o aumento do nível de desempenho e rendimento escolar</i>	107
Tabela 41.- Questão 2.8.8 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, quando bem implementada, promove a aquisição de competências sociais e cognitivas</i>	108
Tabela 42.- Questão 2.8.9 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>A tutoria permite maior envolvimento, responsabilidade e autoestima dos alunos</i>	109
Tabela 43.- Questão 2.8.10 – Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: <i>O trabalho em tutoria permite a diminuição da ansiedade e o aumento do grau de confiança</i>	110
Tabela 44.- Professores sem formação em perturbações emocionais, e o conhecimento sobre a Alexitimia.....	119
Tabela 45.- Professores com formação em perturbações emocionais, e o conhecimento sobre a Alexitimia.	120

Enquadramento geral

“A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana” (Florian, 1998).

Foi exatamente dentro desta perspetiva que se deu, nos anos setenta, o começo da integração escolar no nosso País. Reconheceu-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com problemáticas ligeiras e moderadas conseguiriam alcançar o sucesso escolar nas turmas regulares.

“A oportunidade de participar é bastante diferente do acto de tornar possíveis padrões de vida e condições de vida quotidiana. A oportunidade de participar implica um claro envolvimento ativo e uma escolha, ao contrário da aceitação passiva de um padrão ou condição que foi tornado acessível à pessoa” (Florian, 1998).

O conceito de inclusão olha para o aluno tendo atendendo à sua individualidade e às suas necessidades próprias, a Declaração de Salamanca (1994) reforça precisamente esta ideia:

“Para conseguir uma inclusão eficaz, a escola terá assim de se afastar dos modelos de ensino-aprendizagem centrados unicamente no currículo, passando a dar mais ênfase a modelos centrados no aluno, tendo por base as suas necessidades educativas individuais. O ensino passa a estar orientado para o aluno, que é visto como um todo, tendo em conta três níveis de desenvolvimento: académico, sócio emocional e pessoal”.

É pertinente ainda salientar que a escola inclusiva não se reduz exclusivamente ao contexto escolar, mas também aos ambientes naturais da comunidade onde a criança e a família vivem e dos quais resultam as suas rotinas.

Escola Superior de Educação João de Deus

A escola inclusiva não se demite do seu dever relativamente ao sucesso ou insucesso dos seus alunos e, por conseguinte, zela pela criação das condições necessárias à viabilização do processo ensino aprendizagem individual.

“Quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado — é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão” (Correia 2005).

A escola tem, em contexto de aprendizagem, e não só, de criar condições e disponibilizar os apoios adequados para que as circunstâncias em que decorrem as aprendizagens sejam motivadoras. A escola inclusiva é a escola para todos, em que a partilha e a interação acontecem efetivamente em que a cooperação, a colaboração, a responsabilização e o contributo de todos são a base da inclusão de todos.

A escola inclusiva tem de refletir sobre o seu papel e as suas responsabilidades, sobre o contributo de cada um dos seus intervenientes e tem de procurar o caminho adequado para esse fim, ou seja, trilhar o seu próprio percurso de forma a ir ao encontro das suas próprias questões, portanto, jamais apenas ter um aluno com Necessidades Educativas Especiais na sala de Aula é inclusão.

Pontanto, não parece ajustada uma perspetiva educativa muito centrada na ideia de que a educação especial é uma forma de colmatar a deficiência apenas no aspeto inerente ao próprio indivíduo, correndo o risco de extinguir a dimensão social e contextual do problema e os aspetos relativos à organização escolar. Logo devemos considerar:

“[...] a escola numa perspectiva de escola inclusiva, onde se deverá processar de uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do

Escola Superior de Educação João de Deus

meio envolvente pela resposta adequada a cada um, o que irá mobilizar um maior número de intervenientes, no processo educativo” (Sanches, 1995).

A escola para todos deve encarar a diferença de cada um como uma mais-valia e utilizar essa diferença como um acréscimo do grupo em geral e um enriquecimento de cada um em particular. Todos os alunos são diferentes e deve-se incluir essa diferença no sentido de criar ambientes preparados, organizados e estimulantes para os processos de aprendizagem. Cada um deve partilhar, cooperar, colaborar e ser responsável na medida das suas capacidades, aptidões e competências individuais.

Nesta perspetiva, os alunos constituem uma enorme riqueza, uma vez que são eles próprios uma fonte de recursos multifacetados de que os educadores dispõem. A diversidade é vista, assim, como uma vantagem, em que a diferença pode ser um fator de equilíbrio pessoal e social.

No que concerne mais especificamente às Necessidades Educativas de Carácter Emocional, “enquadram-se todos os alunos cuja problemática emocional e comportamental elicia comportamentos (...) que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem” (Correia, 2013), o que pode pôr em causa o seu sucesso escolar, o seu crescimento social, o seu autoconhecimento pessoal e social, bem como a perda de autoestima, intimamente ligada à capacidade de adaptação e de vingar socialmente.

De acordo com Bairrão (1998) o grande grupo que angustia a escola e a que esta responde, muitas vezes, com medidas de educação especial são situações de alunos com problemas de saúde, de aprendizagem, de conduta e de socialização. Estes casos, que são muitos; requerem um cuidado redobrado de modo a terem, de facto, um tratamento ajustado e as medidas pedagógicas que se adequem às suas características e necessidades.

Há autores como Tilstone, (2003) e Correia (2005) que corroboram esta ideia e atestam que a inclusão escolar promove a convivência entre pares e auxilia na aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais impulsionando a inclusão e a aceitação destes jovens na comunidade e na sociedade.

Os problemas emocionais são muitas vezes esquecidos, mas a inclusão e o trabalho com estes jovens é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, aumento do desempenho comunicativo, aprendizagem de regras sociais e desenvolvimento da capacidade de aprendizagem escolar (parte cognitiva) dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter emocional.

Capítulo 1 – Alexitimia

1.1. Conceito de Alexitimia

Sifneos (1970 cit. por Prazeres, 2000) propôs o termo Alexitimia para designar, num conjunto de pacientes observados, um conjunto de características afetivas e cognitivas que marcava um estilo comunicativo diferenciado dos pacientes neuróticos. Os doentes psicossomáticos apresentavam “uma dificuldade acentuada em identificar e descrever verbalmente os seus sentimentos, uma vida de fantasia empobrecida resultando num estilo de pensamento literal, utilitário e orientado para o exterior e uma tendência para utilizar a ação de forma a evitar situações conflituosas” (Prazeres, 2000, pp. 109-110). Estes pacientes denunciavam reações de tédio, frustração e incapacidade de interpretação. O termo Alexitimia indicava uma alteração afectivo-cognitiva relacionada com uma particular dificuldade de vivenciar, identificar e comunicar as emoções.

A Alexitimia foi inserida no âmbito das doenças psicossomáticas e está associada ao conceito de pensamento operatório de Marty e M`Uzan (1963 cit. por Prazeres, 2000).

Krystal (1987 cit. por Prazeres, 2000) descreveu, nos anos 70, características alexitímicas em “estados de abstinência de drogas”, e em estados “pós-traumáticos graves e (...) toxicodependentes” (Prazeres, 2000, p. 110).

As características alexitímicas, ao serem observadas, no início, em doentes psicossomáticos, levaram à conceção falsa da relação inequívoca entre doença psicossomática e a Alexitimia. Todavia, desde os primeiros estudos de Sifneos se verificou que a Alexitimia “não é específica de uma forma ‘universal’ nas doenças psicossomáticas” (Prazeres, 2000, p. 110) e algumas das suas características manifestam-se em indivíduos saudáveis.

A questão de discussão atual em torno da Alexitimia não remete para a ideia de uma ausência de vocabulário afetivo, por parte dos alexitímicos, mas sim para a forma como este vocabulário é usado. O alexitímico, quando se encontra num quadro de ansiedade, pode ter duas possibilidades: ou age, passa ao ato, torna-se violento, ou tem uma descarga somática, várias sensações corpóreas. Green (1973 cit. por Prazeres, 2000) considera o psicossomático como um ‘psicopata corporal’ cuja ação no interior do corpo tem por finalidade a expulsão do afeto para fora da realidade psíquica.

Taylor (1994 cit. por Prazeres, 2000) define a Alexitimia como um traço de personalidade e a deficiência em processar cognitivamente as emoções é que torna o alexitímico vulnerável à doença.

Ainda segundo o mesmo autor a Alexitimia só se torna problemática quando o indivíduo com um estilo comunicacional deficitário não tem outros recursos para lidar com estados de tensão. Um funcionamento alexitímico é apenas considerado “fator de risco para o desenvolvimento de várias perturbações clínicas”. (Prazeres, 2000, p. 111).

A Alexitimia foi considerada, inicialmente, segundo vários autores como traço de personalidade que tinha implicações quer em perturbações psiquiátricas, quer em doenças orgânicas. As características alexitímicas foram encontradas em indivíduos sem e com patologia mental (Carneiro & Yoshida, 2009). Recentemente a definição que gerou mais consenso na comunidade científica é a de “constructo multidimensional” que engloba vários aspetos: “(a) dificuldades em identificar e descrever sentimentos subjetivos; (b) dificuldades em fazer distinção entre emoções e sensações básicas; (c) escassez de sonho e incapacidade de simbolizar ou fazer relação entre afeto e fantasia; e (d) um estilo de raciocínio concreto e objetivo, voltado para a realidade externa” são os fatores apresentados por Carneiro & Yoshida, (2009) tendo por suporte os estudos de Sifneos (1991) e Taylor (1984, 2004). O consenso escasseia quando se pretende hierarquizar a importância dos fatores apresentados, havendo autores que privilegiam os fatores cognitivos e havendo outros que privilegiam os fatores emocionais.

Freire (2010), com base na revisão da literatura existente, sugere uma nova definição, sintetizando os fatores anteriores em três componentes: “(a) uma grande dificuldade para usar uma linguagem apropriada para expressar e descrever sentimentos e diferenciá-los de sensações corporais; (b) uma capacidade para

fantasiar e imaginar extremamente pobre; e (c) um estilo cognitivo utilitário, baseado no concreto e orientado externamente, também conhecido como pensamento operacional” (p.18).

Os alexitímicos têm sido considerados como robôs humanos, portadores de uma espécie de ‘síndrome’ de analfabetismo emocional. Para alguns autores (Sengupta & Giri, 2009; Taylor & Bagby, 2002; cit. por Freire, 2010) a Alexitimia não é uma doença diagnosticada mas sim aspeto clínico associado a uma patologia mental como, por exemplo, Stress Pós-Traumático ou Anorexia Nervosa, entre outras. No entanto, há evidências empíricas que permitem considerá-la de forma independente, i.e., como uma disfunção afetivo-cognitiva associada a algumas condições e patologias físicas e que provoca danos à vida relacional da pessoa e cuja incidência estima-se em cerca de 10% da população mundial (Sifneos, 2000, cit. por Freire, 2009).

1.2.Caraterísticas clínicas da Alexitimia - área afetiva, área cognitiva, área relacional

As perturbações alexitímicas podem ser descritas nas áreas afetiva, cognitiva e relacional.

As perturbações afetivas implicam dificuldades no reconhecimento e descrição dos sentimentos e na discriminação dos estados emocionais. Taylor (1994 cit. por Prazeres, 2000) enfatizou que as emoções são fenómenos biológicos inatos a todos os indivíduos e, neste sentido, também os alexitímicos têm experiência de emoções mas, ao contrário de um indivíduo saudável, o alexitímico tem dificuldade em regular as suas emoções. Por vezes, tem verdadeiras explosões emocionais mas não consegue descrever verbalmente o que sente nem o motivo de tais explosões.

O estilo cognitivo dos indivíduos alexitímicos foi descrito, na década de 60, pela Escola Francesa de Psicossomática (Marty e M’Usan supra citados) como pensamento operatório. Este tipo de pensamento “é caracterizado pela descrição minuciosa de acontecimentos externos, geralmente associado à tarefa, mas do qual está ausente a dimensão afetiva e fantasmática”. Marty e M’Uzan (1963 cit. por Prazeres, 2000). A palavra e o pensamento perderam o seu valor simbólico e a dimensão fantasmática fica afetada e, deste modo, a atividade onírica, a capacidade de sonhar e de fantasiar, parece efetivamente ausente ou, quando sucede, obedece às regras do pensamento

operatório, é diminuta em simbolização e subjectivização. Aliás, estes indivíduos, quando relatam a sua história de vida, fazem-no recorrendo à realidade externa, à enumeração de datas e lugares, sendo que a sua vida interior não é verbalizada, a sua subjetividade não é consciencializada. Ainda segundo a autora, o pensamento operatório é uma forma de pensamento “destituída da qualidade humana que se pode manifestar como bastante deficiente quando o indivíduo necessita tomar decisões que respeitam à esfera pessoal e social, apesar das capacidades intelectuais estarem preservadas” (Prazeres, 2000, p. 113).

Neste tipo de indivíduos as relações caracterizam-se, igualmente, por um estilo operatório, i.e., são relações superficiais, utilitárias e pragmáticas, marcadas pelo tédio e pelo aborrecimento, em que a dimensão afetiva permanece praticamente ausente. Sifneos considerava estes pacientes “de um modo geral aborrecidos” e com um relativo retraimento do funcionamento emocional”. A incapacidade de se colocar no lugar dos outros leva os alexitímicos a não perceberem os seus sentimentos e os dos outros, levando a que as relações interpessoais se tornem pouco significativas ou, até mesmo, a evitar o contacto com os outros. Todavia, há situações em que se verifica o oposto, em que se assiste a relações interpessoais marcadamente dependentes, em que se assiste a uma verdadeira “toxicodependência do objeto” (Krystal e Taylor cit. Prazeres, 2000).

MacDougall sugeriu a designação de “normopatas” (1991 cit. por Prazeres, 2000) para se referir a estes sujeitos uma vez que, apesar de estarem verdadeiramente perturbados, não denunciam manifestações psicóticas ou neuróticas. Trata-se, segundo a autora, de uma “pseudo-normalidade” pois, como não têm contacto com a sua vida psíquica, vivem a vida como se seguissem um manual de instruções, adaptando-se a “um falso self, a uma tentativa desesperada para sobreviver psiquicamente no mundo dos outros mas sem suficiente compreensão dos laços emocionais, sinais e símbolos que tornam as relações humanas significativas” (MacDougall 1991 cit. por Prazeres, 2000).

Veríssimo (2011) identifica precisamente 5 características atómicas do constructo de alexitimia:

- “Dificuldade em identificar e em descrever as emoções”, o alexitimico revela dificuldade em verbalizar estados emocionais, sem grande consciência desse facto.

Já Sifneos fazia notar as frequentes queixas de ansiedade e depressão com pouca capacidade para as descrever. Há a manifestação de emoções intensas – como de raiva, medo ou choro – sem se conseguir associar a manifestação emocional com memórias, fantasias ou situações específicas. Fisicamente aparentam uma postura corporal de madeira, com escassa expressão facial, porém importa notar que:

“a dificuldade não se localiza propriamente ao nível da comunicação; mas antes do processamento ideo-afetivo, de que os aspectos comunicacionais são mera consequência. E daí que estes pacientes possam discorrer normalmente sobre emoções. A sua dificuldade resulta antes em se referir com autenticidade ao seu próprio sentir; fazendo-se notar aqui, por via de regra, interpretações erróneas do mesmo”. (Veríssimo, 2011).

- “Dificuldade em distinguir entre a componente somática da ativação emocional e os estados emocionais subjetivos; os alexitímicos exprimem as suas emoções predominantemente através da componente fisiológica e acção motora”. Esta característica é, na psicanálise, tida como defesa perante a angústia de índole psicótica. Na perspetiva cognitivista, trata-se de atenção seletiva e amplificação das componentes somáticas das emoções e como propensão para a ação motora passível de reduzir a desagradável tensão interior.
- “Pobreza dos processos imaginativos”, o que se torna facilmente reconhecível na atividade onírica dos alexitímicos. Têm devaneios quantitativamente escassos e pobres. O teor das conversas com alexitímicos resume-se a acontecimentos factuais.
- “Estilo cognitivo orientado para a realidade exterior”, os alexitímicos focam-se no que é exterior à vida psíquica, tendo um modo de pensar muito racionalizado, sem laivos de emoção, *como se o indivíduo fosse mais espectador do que actor da própria vida*. O indivíduo não participa emocionalmente da realidade.
- “Conformismo social, em que há uma adesão estrita às normas de adaptação social, em relação às quais parecem posicionar-se do exterior em termos de papel identitário”. Porém, não têm “capacidade de interpretação subjetiva da sua própria identidade e evidenciam parca capacidade de sintonia com as emoções alheias”.

Em suma, trata-se de uma perturbação cognitiva na elaboração das emoções, na componente psicológica dos afetos.

Ainda segundo Veríssimo, Alexitimia não se refere a indivíduos desprovidos de emoções, mas sim a indivíduos que têm um défice da componente psicológica do afeto – feeling; isto é, pessoas cujas emoções – emotions – se exprimem através das componentes biológicas dos afetos, mas com escassa ou nenhuma possibilidade de recorrer a meios psicológicos – imagens, pensamentos, fantasias – para as representar.

1.3.Etiologia da Alexitimia

A discussão acerca da etiologia da Alexitimia permanece aberta uma vez de acordo com as diversas correntes científicas e de acordo com os inúmeros estudos feitos, os fatores que estão na sua origem são de natureza vária, desde os de ordem neurofisiológica e psicológica até aos fatores culturais. No entanto, segundo Prazeres (2000) é importante saber se há uma etiopatogenia específica para a Alexitimia ou, pelo contrário, se essa etiopatogenia é transversal aos diversos quadros psicopatológicos.

Segundo as teorias psicanalíticas há a presença de uma perturbação na relação primária que é entendida como um ator etiológico muito importante para o desenvolvimento das características alexitímicas. Segundo Taylor, (cit. por Prazeres, 2000) a Alexitimia enuncia uma perturbação na regulação das emoções desenvolvida na relação primária ou precoce. Taylor, em 1994, propôs para as perturbações clínicas, na qual a Alexitimia desempenha um papel fulcral, uma reconceptualização e denominou estas patologias como “perturbações da regulação das emoções”.

MacDougall (cit. por Prazeres, 2000) considera que as teorias que defendem que a etiologia da Alexitimia se encontra nos defeitos neurobiológicos, inatos ou adquiridos, são insuficientes para compreender o fenómeno alexitímico. A autora considera a “Alexitimia como uma poderosa defesa contra vitalidade interna afetiva em que (...) os afetos, primitivos, pouco matizados e integrados, teriam um carácter avassalador”. Em síntese, o funcionamento alexitímico resultaria de uma perturbação da relação primária e corresponderia ao funcionamento da parte psicótica da personalidade. O maior ou

menor predomínio da parte psicótica da personalidade, sobre o funcionamento global do indivíduo, determinaria o grau de gravidade das características alexitímicas.

Para Krystal (1987 cit. por Prazeres, 2000) a Alexitimia resulta de “uma paragem no desenvolvimento afetivo após trauma psíquico infantil ou de uma regressão após trauma catastrófico na vida adulta”. Neste sentido, distingue dois tipos de Alexitimia, semelhantes à distinção feita por Freyberger que, em 1977, diferenciou a Alexitimia primária da Alexitimia secundária. Para Krystal a primeira surge na infância devido à ocorrência de um trauma, normalmente associado à relação fragilizada entre mãe e filho, em que esta é incapaz de proporcionar um ambiente securizante e que debilita o aparelho mental em desenvolvimento da criança. Este tipo de Alexitimia é o mais grave e “decorreria da inibição de desenvolvimento afetivo e de estruturas cognitivas necessárias à elaboração psíquica das tensões e conflitos” (Prazeres, 2000, p. 117). Este trauma seria vivenciado antes do desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. A Alexitimia secundária ocorre na fase adulta, com a vivência de situações altamente traumáticas. Nestas situações limite o indivíduo não consegue mentalizar e integrar, de forma harmoniosa, a experiência vivida e pode regredir, no seu modo de funcionamento, até à fase pré-verbal em que o ‘outro’, a figura significativa, é indispensável no manuseamento e integração do conflito e em que a tensão se descarrega sobretudo ao nível somático/corporal.

Ainda MacDougall (cit. por Prazeres, 2000) referiu a que Alexitimia é uma forma de defesa construída contra a consciência da perda no sentido em que “atacar o afeto é atacar a relação”. O indivíduo, ao não comunicar afetivamente, destrói a possibilidade de se humanizar, refugia-se num sentimento de autossuficiência egoísta e onnipotente.

Sifneos em 1991 (cit. por Carneiro & Yoshida, 2009) propôs que as várias etiologias fossem agrupadas em dois tipos: as de origem biológica e as de causa psicossocial e a cada uma delas atribuiu uma denominação. À de origem biológica intitulou-a de Alexitimia primária e à de origem psicossocial enunciou-a de Alexitimia secundária.

A Alexitimia primária surge devido a um defeito estrutural neuroanatômico e pressupõe a interrupção de comunicação entre os dois hemisférios cerebrais ou entre o sistema límbico e o córtex (Sifneos, 1991; Taylor, 1984; cit. por Carneiro & Yoshida, 2009). Esta forma de Alexitimia é considerada um traço de personalidade e, neste

sentido, é mais duradoura e está associada à dependência de substâncias psicoativas e de alcoolismo e funciona como fator de risco.

A Alexitimia secundária, segundo Sifneos, pode surgir como uma reação aos efeitos de traumas ou doenças graves, podendo ter origem em situações traumáticas vividas na infância ou na idade adulta. Tal como foi referido por Prazeres (2000), tais experiências podem ser tão intensas que podem levar a alterações estruturais do funcionamento psíquico afetando, sobretudo, a componente afetiva das emoções. Os traumas vividos na infância decorriam dos excessos ou privações nas relações mãe-criança e impediam o desenvolvimento adequado e equilibrado da afetividade, assim como da função simbólica. McGougall, em 1982, enfatiza as relações emocionais primárias entre mãe-filho e associa-as à Alexitimia secundária. Tensões, conflitos e desajustamentos mal resolvidos teriam repercussões no indivíduo adulto.

Em relação aos traumas intensos, vividos na idade adulta, e sua associação com a Alexitimia, os investigadores estabeleceram um consenso quando se concorda que indivíduos, sem características alexitímicas anteriores, levam a sofrer uma regressão na função afetivo-cognitiva e a reagir à situação de forma a impedir a consciência da emoção (Krystal & cols. 1986; Silva & Caldeira, 1992; Taylor, 1984; cit. por Carneiro & Yoshida, 2009).

A associação entre fatores socioculturais e Alexitimia é feita por vários autores, supra mencionados, que demonstraram que “estilos de comunicação cateterísticos de uma cultura, nível educacional ou classe socioeconómica poderiam impor características ou limites à verbalização das emoções” (Carneiro & Yoshida, 2009).

A falta de consenso dentro da comunidade científica quanto à origem/etiologia da Alexitimia é mais uma vez fundamentada no artigo de Luís Freire (2010). Este posiciona-se na perspetiva dos autores que propõem que ela é desenvolvida; isto é, “que surge a partir e durante as interações da pessoa com o ambiente, principalmente no seu período de formação (...) o alexitímico (...) (tem) um problema de funcionamento cerebral, uma disfunção cerebral aprendida” (Freire, 2010, pp.19-20). O cérebro da criança é maturado a partir da interação com o meio socio-afetivo, sobretudo a partir da vinculação desenvolvida entre mãe-filho na fase pré-verbal da criança. Ora se esse meio socio-afetivo é fraco e/ou periclitante o desenvolvimento

emotivo e social da criança é desajustado, desequilibrado e negligenciado e um dos possíveis resultados dessa negligência é a alexitimia.

“A criança não só não aprende a desenvolver sentimentos conscientes, como aprende a evitá-los: ela aprende a evitar a consciencialização das emoções, a partir da emoção negativa de dor, consequência da sua necessidade não atendida, da negligência de que foi objeto, registrada na expressão “nunca vou amar alguém, para não ter que sofrer”, dita ao autor deste artigo por um alexitímico adulto”. (Freire, 2010, p.20).

As neurociências trouxeram novos desenvolvimentos à temática da Alexitimia. Desde o início do seu estudo, nos anos 60, em que esta era associada às doenças psicossomáticas até à atualidade (2009, o ano do artigo), em que a Alexitimia passou a ser entendida numa perspetiva multifatorial (Carneiro & Yoshida, 2009).

Recentemente, através de estudos neurobiológicos, fez-se uma reavaliação da hipótese biológica inicial da Alexitimia levantada por Sifneos, nos anos 60. Estudos realizados em populações clínicas e não clínicas apontam para a ideia de que a Alexitimia é uma expressão do funcionamento neurológico, constituída de um conjunto de características afetivas e cognitivas que reflete as variações na organização e funcionamento do cérebro (Taylor & Bagby, 2004; Larsen & cols., 2003; Taylor, 2000; cit. por Carneiro & Yoshida, 2009). Segundo estes autores, na Alexitimia, ocorre uma dissociação entre os dois hemisférios o que afetaria a modulação afetiva, a capacidade de comunicar afetos, a capacidade para fantasiar e elaborar as tensões internas e angústias (Oliveira, 2001 cit. Carneiro & Yoshida, 2009).

Bermond, em 2002, a partir de estudos com doentes que sofreram algum tipo de lesão, propôs uma nova categorização para a Alexitimia: a Alexitimia de tipo I e a Alexitimia de tipo II. Na primeira, os componentes afetivos, cognitivos e as experiências emocionais estariam afetados; na segunda, apenas os componentes cognitivos e as emoções estariam afetados e a Alexitimia estaria associada às doenças psicossomáticas.

Estudos em neurobiologia indicaram que a modulação de respostas emocionais implica a integração das funções de cada hemisfério cerebral, i.e., da integração capacidade verbal do esquerdo com a capacidade de compreensão, avaliação e

regulação, das emoções do hemisfério direito. Todavia, os autores alertaram para o facto de que estes estudos são ainda muito incipientes e não se podem generalizar para todo o tipo de situações em que o que está em causa é a regulação e verbalização emocional.

No futuro, a pesquisa científica não pode descurar a importância dos outros fatores enunciados aquando das definições mais recentes de Alexitimia, que se têm revelado válidos para compreender a etiologia da Alexitimia, e da relação que se estabelece entre eles para, deste modo, diminuir os seus efeitos e minorar o sofrimento das pessoas alexitímicas.

1.4. “Alexitimia: dificuldade de expressão ou ausência de sentimento?”

Luís Freire (2010), autor do artigo cujo título nos apropriámos para o subtítulo 1.4., pretendeu apresentar um conjunto de conceitos que permita a distinção entre emoções e sentimentos e usar esta distinção para explicar a Alexitimia.

O autor afirmou que “no cérebro humano não existe um sistema único dedicado à emoção” (Freire, 2010, p. 15). Rose (2005/2006, cit. por Freire) salientou que os processos emocionais “são feitos, não em uma localização, mas em um padrão de interações dinâmicas entre regiões múltiplas do cérebro”. LeDoux (1996/1998 cit. por Freire) acrescentou que várias classes de emoções são mediadas por sistemas neuronais distintos e Damásio (1999/2000 cit. por Freire) disse: “não existe um único centro cerebral de processamento das emoções, e sim sistemas distintos relacionados a padrões emocionais separados”.

A partir do parágrafo anterior pode concluir-se que a emoção é um conceito muito complexo e de difícil definição, de acordo com os diferentes autores e correntes. No entanto, Freire centra-se em dois autores de craveira mundial na área de neurociência: LeDoux e Damásio. Para ambos a emoção consciente já não é apenas emoção mas sim sentimento. Eles distinguem estes dois conceitos e tentam explicar como que é se processam nos circuitos cerebrais. Os interesses de Damásio (1999/2000 cit. por Freire, 2010), neurocientista português, centram-se na importância das emoções na ação do ser humano e no estudo das bases neuronais da emoção e dos sentimentos. Damásio começou por dizer que definir emoção não é tarefa fácil mas avançou com

uma tentativa em que refere que “emoção é uma coleção de respostas químicas e neuronais que formam um padrão distinto” (Damásio, 1999/2000 cit. por Freire, 2010, p. 17) respostas essas que constituem em ‘padrão distinto’ porque emoções diferentes são produzidas por sistemas cerebrais diferentes.

Para Damásio (1999/2000 cit. por Freire, 2010, p. 17) as emoções são quantificáveis (as respostas químicas e neuronais) e podem ser observadas por uma terceira pessoa (expressão facial, ritmos e movimento do corpo, ...). Os sentimentos são o resultado da percepção dessas reações pela própria pessoa, i.e., ela ‘sente’ a emoção. Os sentimentos são, neste sentido, experiências subjetivas, apenas acessíveis à própria pessoa. Ora, esta abordagem admite uma sequência no processo de formação de emoções e sentimentos, há como que um “continuum funcional: num extremo estão as emoções, como estados corporais inconscientes; no outro extremo estão os sentimentos, estados mentais conscientes, passando por um estado intermédio que, na falta de outra palavra, ele chama de sentimento inconsciente” refere Freire (2010, p. 17) a partir dos estudos de Damásio.

Os sentimentos, como são percepções conscientes das emoções, somente estão acessíveis à espécie humana porque requerem dispositivos cerebrais e mentais apenas desenvolvidos no organismo humano.

É a ‘tomada de consciência’ que cria o sentimento, i.e., “um processo cognitivo sobre as sensações subjetivas dos estados corporais (emoções) eliciados por agentes externos ou internos à pessoa (....) para que haja sentimento, é necessário que o processo de circuito neuronal emocional vá um passo além. É necessário que haja uma passagem, uma sequência entre as áreas subcorticais responsáveis pela emoção, e as áreas corticais pré-frontais, responsáveis pela cognição, para que a pessoa crie sentimentos conscientes. Em algumas pessoas essa passagem não é realizada de forma satisfatória. Elas sofrem de alexitimia” (Freire, 2010, p. 18).

A expressão consciente da emoção, de acordo com Freire (2010), é necessária para que haja o desenvolvimento de sentimentos entre as pessoas, implica uma aprendizagem e interação pessoal fundamental para estabelecer um relacionamento. Ora, como o indivíduo alexitímico tem dificuldade em expressar, de forma consciente, a emoção, aquilo que sente de si próprio e dos outros com quem está a interagir, leva a

que os relacionamentos entre não alexitímicos e alexitímicos sejam uma fonte constante de tensões e conflitos porque o universo simbólico e emocional de uns não é compreensível pelos outros. Deste ponto de vista, Kirmayer, 1987 cit. por Freire, 2010), “a alexitimia é uma falha no desenvolvimento social do indivíduo, que impede a construção de um mundo simbólico a ser socialmente partilhado”.

O alexitímico, como não consegue identificar estados afetivos, não só não é capaz de refletir e regular as suas emoções como também comunica de forma emocionalmente pobre, não conseguindo assim cativar a atenção e o interesse dos outros. Ora, isto leva a um afastamento de terceiros e agrava ainda mais a dificuldade de identificar emoções, caindo-se assim num ciclo vicioso pois as pessoas que não conseguem expressar as suas emoções, fantasias e receios sofrem, geralmente, de problemas relacionais.

Outra questão relacionada com a atitude e comportamento do alexitímico tem a ver com a sua capacidade de decisão face a duas alternativas. Ora, segundo Damásio *et al*, (2000 cit. por Freire, 2010), “decidir significa escolher entre opções e essa escolha se ampara em emoções consciencializadas: motivos (desejos) e metas (futuro imaginado)”. O alexitímico, face à sua pobreza imaginativa, “tem dificuldade em tomar decisões porque não sabe o que quer”. Todavia, como ele não tem ‘consciência’ de que sofre de uma perturbação, uma vez que o foco de atenção da pessoa se dirige para o exterior, normalmente resiste a qualquer tipo de tratamento. A terapia convencional, apoiada na verbalização das emoções, tem tido pouco efeito neste tipo de indivíduos. Schore (2003 cit. por Freire, 2010) prevê que terapias específicas, baseadas em processos de reeducação e reaprendizagem emocional deverão ser desenvolvidas para corrigir esta deficiência funcional cerebral aprendida.

As relações dos alexitímicos são de natureza mais superficial, podem gerar sensações emocionais vagas e indiferenciadas, frágeis para sustentar um relacionamento mais forte e insuficientes para estabelecer empatia com os outros.

A dificuldade em identificar sentimentos pode resultar em enaltecer queixas sintomáticas e levar a um maior recurso aos cuidados de saúde, já a dificuldade em descrever sentimentos pode relacionar-se mais com inibição e dificuldades relacionais.

Em síntese: no alexitímico a passagem *emoção-sentimento* não se consegue efetivar. Nele o circuito neuronal que permite a autoconsciência emocional não é

completada de forma satisfatória, resultando assim num circuito que não permite a regulação (experenciação e expressão) emocional adequada. Neste circuito deficitário a emoção consciente não é possível e sem esta não há formação de sentimentos; na sua ausência não se pode desenvolver relacionamentos de reciprocidade e empatia entre as pessoas, alexitímicas e não alexitímicas. Estas, por sua vez, ficam num maior isolamento social e pobreza emocional e sofrem muito embora não saibam expressar o porquê do seu vazio e da sua dor.

1.5 – “Avaliação e validação do constructo”

A validação empírica deste novo constructo era essencial e implicou a existência de instrumentos para avaliar o constructo em causa. Segundo Veríssimo (2011) “a validação do constructo e o refinamento psicométrico dos instrumentos propostos para o avaliar, vão circularmente de par”.

Sífneos codificou as primeiras observações num primeiro instrumento de avaliação por entrevista clínica: o *Beth Israel Questionnaire (BIQ)*, que posteriormente se revelou pouco fiável, “fosse pela sua inadequada reprodutibilidade de entrevistador para entrevistador, ou ainda pela sua estabilidade teste-rete” Veríssimo (2011). Posteriormente o grupo de Toronto propôs uma versão modificada com melhores “caraterísticas psicométricas cujas pontuações se correlacionam com as obtidas por autoavaliação com a TAS-20” Veríssimo (2011).

Krystal numa outra proposta para desenvolver uma entrevista, junto com os seus colaboradores desenvolveu o *Alexithymia Provoked Response Questionnaire (APRQ)* que tem uma elevada fiabilidade quando cruzada com o BIQ.

Outro instrumento utilizado para avaliar a Alexitimia é a MMPI *Alethymia Scale* porém a construção da escala baseada no método de critério empírico apresenta vários pontos fracos. Assume-se então que o APRQ e a MMPI-A não sustentam a validade do constructo da Alexitimia.

Nesta sequência, ainda segundo Veríssimo, em 1985 Taylor e colaboradores usando o BIQ como critério de validação desenvolvem o *Toronto Alexithymia Scale (TAS)*, com base em cinco domínios da Alexitimia: “dificuldade em distinguir entre sentimentos e sensações corporais; dificuldade em descrever sentimentos; falta de

capacidade introspetiva; conformidade social; e vida de fantasia empobrecida e parca lembrança de sonhos”, recorrendo a uma escala de Likert; posteriormente o questionário foi reduzido de 41 para 26 itens assentes em quatro domínios a partida mais congruentes: “dificuldade em identificar e distinguir entre sentimentos e sensações corporais; dificuldade em descrever sentimentos; reduzido devaneio; pensamento orientado externamente”. Esta escala de autoaplicação com 26 itens demonstrou ter “poder discriminativo e validade convergente, representando uma grande evolução relativamente a outros instrumentos. Em 1992 Taylor e os seus colaboradores sugeriram uma versão revista, TAS-R com 23 itens e posteriormente uma outra revisão conduziria a 20 itens, a TAS-20 (Anexo 1). Na realidade foram eliminados os pontos que, relacionados com o conformismo social e a função de devaneio, não se correlacionavam adequadamente com os outros fatores. Obteve-se uma medida psicometricamente robusta, agora com uma estrutura tri-factorial: “dificuldade em identificar sentimentos e distingui-los das sensações corporais de ativação emocional; dificuldade em descrever sentimentos; e pensamento orientado externamente”.

1.6 - Inteligência emocional

Mayer e Salovey (cit por Veríssimo, 2011) concebem a inteligência emocional no sentido de que o indivíduo com mais Inteligência Emocional têm mais capacidade de “identificar e descrever quer os seus sentimentos, quer os dos outros, como também consegue regular eficazmente os estados de ativação emocional, de forma a mobilizar as emoções para melhor se adaptar”. Ao contrário da Alexitimia, a inteligência emocional pressupõe a consciência e a capacidade de avaliação dos sentimentos e de usar adaptativamente a informação que chega a cada momento.

Neste contexto o conceito de coping afigura-se importante. Coping é tido como o conjunto das estratégias a que as pessoas recorrem para se adaptarem a circunstâncias contrárias. “Os traços de personalidade mais amplamente estudados, que se relacionam às estratégias de coping, são otimismo, rigidez, autoestima e locus de controle” (Carver & Scheier, 1994; Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Compas,

Banez, Malcarne & Worsham, 1991; Lopez & Little, 1996; Parkes, 1984 cit por A. S. Antoniazzi, D. D. Dell'Aglio e D. R. Bandeira, 1998).

Segundo Veríssimo, “os alexitimicos, devido à dificuldade em identificar sentimentos, recorrem em particular ao distanciamento e ao escape/evitamento; e evitam a planificação e a busca de apoio)”.

No que se refere à autoestima, esta pode ser vista como um conjunto de atitudes que cada indivíduo tem sobre si próprio, um juízo de valor sobre si próprio e uma maneira de ser, segundo a qual a pessoa tem concepções de si mesma, que podem ser positivas ou negativas; Coopersmith (1967) considera que “o indivíduo com autoestima alta mantém uma imagem bastante constante das suas capacidades, tem maior probabilidade de assumir papéis ativos em grupos sociais e tende a orientar-se mais diretiva e realisticamente para as suas metas pessoais”. Portanto, podemos deduzir que um bom autoconhecimento e, naturalmente, um melhor desempenho em tarefas envolvendo habilidades cognitivas/intelectuais, ocorrem “quando essas duas capacidades, a de pensar sobre o próprio pensar e a de manter uma autoimagem positiva, são mantidas/desenvolvidas em conjunto”. Assim, a autoestima afigura-se como um traço de personalidade altamente ligado ao comportamento adaptativo e à capacidade que o indivíduo tem para lidar consigo próprio e com os outros.

Mruk (1998) remata exemplificando que “compreender coisas em relação à autoestima é uma das poucas vias que temos para nos referirmos à complexa interseção entre a personalidade, o entorno social, o desenvolvimento pessoal, as eleições individuais e a mesma conduta”. Logo a falta de autoestima pode levar à incapacidade de se bem-querer, gerando sentimentos de impotência, inferioridade, isolamento, e sentimento de desamparo. Maslow instrui que “a satisfação da necessidade de autoestima conduz a sentimentos de autoconfiança, valor, força, capacidade e utilidade. Sua frustração traz sentimentos de inferioridade, fraqueza e desamparo” (cit Mosquera, 1985). Ou seja, a falta de autoestima reflete-se em termos sociais, com o distanciamento, falta de apoio, culpabilidade entre outros sentimentos.

Numa perspetiva darwiniana pode dizer-se que “a partilha social de experiências emocionais indica que as emoções podem servir objetivos sociais; reconhecendo-se

facilmente entre eles, para além da comunicação não-verbal, o conseguir ajuda por parte dos outros” (Veríssimo). Por outro lado, os alexitimicos devido à sua dificuldade em identificar emoções, distanciam-se e evitam a busca de apoio. A verdade é que, “quem se apercebe melhor da disponibilidade de apoio social terá mais facilidade em se adaptar às exigências situacionais, recupera mais rapidamente de problemas diagnosticados e reduz o seu risco de mortalidade por determinadas doenças”. Ou seja, na medida em que não consegue verbalizar adequadamente os afetos, o alexitímico sente dificuldade em obter apoio e alívio por parte dos outros. Devido à sua dificuldade em se colocar no lugar do outro “tem limitações da sua capacidade de empatia e de darem eles próprios apoio” (Veríssimo, 2011).

“Os nossos juízos intelectuais e morais são determinados pelas emoções, estas determinam, em parte, o modo pelo qual tomamos decisões e construímos a nossa própria imagem. No entanto, o impacto destas emoções, refinadas ou não, pois também podem ser desencadeadas pela música barata ou pelo cinema de má qualidade, exige também o sentimento e, este, por sua vez, exige a consciência”. (Damásio, 2011).

António Damásio acrescenta ainda que existe uma estreita relação entre emoções e a sociabilidade, sendo que a experiência de certas emoções provoca reações comportamentais, o corpo reage a determinados comportamentos e proíbe outros (corar; contrair-se; arrepiar-se).

O autor refere a existência de três tipos de emoções: as de fundo (entusiasmo ou desencorajamento); as primárias ou universais – reações inatas de impulsivo - agressivas (tristeza, medo, raiva, surpresa, cólera e alegria); e as sociais ou secundárias (compaixão, vergonha, ciúme, culpabilidade e orgulho).

Stuart Walton explica que nos últimos 250 anos, as sociedades mudaram as suas regras no que diz respeito ao campo das emoções. A partir da análise das emoções primordiais - medo, raiva, desgosto, tristeza, ciúme, desdém, vergonha, embaraço, surpresa e felicidade, mostrou como estas influenciaram nossa história social e cultural.

Algumas destas emoções são facilmente detetáveis pela expressão corporal, no caso das emoções de fundo, conseguimos detetá-las através de “pormenores subtis relacionados com a postura corporal, com a velocidade e contorno dos movimentos,

modificações mínimas na quantidade e velocidade dos movimentos oculares e no grau de contração dos músculos faciais”. As causas das emoções de fundo podem ser diversificadas, desde o conflito mental manifesto ou escondido, a um trabalho físico desinteressante e monótono.

Conforme afirma Damásio “Estas emoções permitem-nos ter, entre outros, os sentimentos de fundo de tensão ou calma, de fadiga ou energia, de bem-estar ou mal-estar, de esperança ou desencorajamento”.

A expressão Inteligência Emocional apresenta uma certa similaridade com os conceitos de Inteligências Inter e Intrapessoal de Gardner (1995), que as descreve da seguinte forma:

"...A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade (...) de perceber distinções entre os outros; em especial, (...) estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções (...). Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais".
(Gardner, 1995)

A inteligência intrapessoal refere-se a aspetos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento.

Berrocal (2005) diz que:

“A compreensão emocional implica la habilidade para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emocones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones”.

Ou seja, estamos perante a capacidade de autoconhecimento, de previsão dos próprios atos e dos outros também.

Há estudos que mostram que “as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares e têm melhores resultados na escola, quando se controla a competência verbal” (Garner, Jones, & Miner, 1994; Izard, 1971

cit por Machado et al., 2008) e, com melhor adaptação e sucesso escolar. As capacidades de perceber e nomear emoções relacionam-se com a comunicação da emoção – a descodificação e a codificação dos sinais emocionais – e, quando se verifica um défice, há comunicação inadequada ou insuficiente impedindo o desenvolvimento da competência social. São, também, fundamentais à empatia e simpatia. A empatia está positivamente associada ao comportamento pró-social.

“As crianças com maior conhecimento das emoções respondem de forma mais positiva aos pares e professores, tornam-se mais capazes de verbalizar as suas emoções e estão mais prontas a mostrar empatia e preocupação com os outros, sugerindo-se que o conhecimento das emoções facilita as interações sociais e as relações interpessoais ao contribuir para a aceitação entre pares” (Machado et al., 2008).

Machado (et al., 2008) observou que o conhecimento das emoções se correlaciona positivamente com as competências académicas com a aceitação entre pares. Portanto a componente afetiva e a regulação emocional têm influência na aquisição de competências cognitivas e sociais.

Para Gross (1998), a regulação emocional refere-se aos “processos pelos quais os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como experienciam e expressam essas emoções. Segundo Gross (1999), a regulação emocional pode ocorrer em todas as esferas do processamento emocional, incluindo a regulação biológica/fisiológica, cognitiva, comportamental, experiencial e social do organismo. Ao nível fisiológico, o processo de regulação emocional permite que a ativação emocional seja redirecionada, controlada, modelada e modificada, de modo a permitir ao indivíduo funcionar de forma adaptativa em situações emocionalmente estimulantes, mantendo expressões afetivas flexíveis e adaptativas - essenciais a um funcionamento adaptado ao longo da vida. Ao nível comportamental, os indivíduos podem controlar o que querem exprimir e o que pretendem banir ou decidir regular as emoções, através da gestão das situações, isto é, o “evitamento ou a procura de determinado estímulo que evoque essas mesmas emoções” (Greenberg, 2004; Vaz et al., 2010). “Ser capaz de regular emoções implica experiência, consciência e capacidade de traduzir em palavras as emoções de uma forma adaptativa – ausente na Alexitimia – para fazer face ao

stress e promover a consciência e regulação das necessidades e objetivos” (Greenberg, 2004).

Berrocal (2005) refere que a regulação emocional “es la habilidade más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad”.

Este será com certeza um problema maior no âmbito da Alexitimia, a impossibilidade de decifrar a informação que acompanha as emoções e de a aproveitar para rentabilizar as relações humanas e a relação consigo mesmo.

A consciência de si e do outro é, assim, algo que faz parte da inteligência emocional.

1.7 - Perturbações do espectro autista; síndrome de Asperger

Segundo Veríssimo (2011) “foi observada uma prevalência de níveis significativos de alexitimia em 85% dos casos de Perturbações do Espectro do Autista. O que, em determinadas circunstâncias, deve levar precisamente a considerar desde logo um diagnóstico deste tipo, ou de formas frustes do mesmo”. Relativamente ao Síndrome de Asperger a situação é ainda mais emblemática, uma vez que se reconhecem em relação a este Síndrome mais similaridades, tais como: “dificuldades em perceber as suas emoções e as dos outros e em destringer diferentes matizes sentimentais; de par com inabilidade de expressão verbal ou não verbal e de reconhecimento dessa mesma expressão por parte dos outros”. Este quadro coincide com a “dificuldade em identificar sentimentos e distinguir entre sintomas de ativação emocional e outras sensações corporais, e para descrever sentimentos aos outros, como são descritos na Alexitimia”. Aliado a este quadro também se verifica “um défice de representação simbólica, pobreza imaginativa, preocupação de natureza factual; concretismo que vai precisamente no mesmo sentido em que na Alexitimia se referem limitações da função do imaginário e um estilo cognitivo orientado para o exterior”.

Porém no Síndrome de Asperger verifica-se uma propensão para comportamentos tipo autista, como por exemplo maneirismos e estereotípias de repetição, o que nada tem a ver com a Alexitimia. Portanto, ainda de acordo com Veríssimo, o Síndrome de Asperger além da incapacidade Alexitimica é um problema mais vasto, por exemplo, “a dificuldade de mentalização empática estende-se a outros do pensamento para além dos referidos a sentimentos” .

1.8 - Perturbação obsessivo-compulsiva

“Evitando situações emocionalmente estimulantes e agindo de acordo com um estilo cognitivo orientado para exterior e dirigido para estímulos, o indivíduo com Alexitimia mostra-se banal, rígido e mecânico na sua conformidade com a norma, e de um discurso racional, lógico, mesmo algo frio e distante, não dado a devaneios e sem gosto por atividades lúdicas. E neste contexto vários estudos têm encontrado uma associação moderada com a obsessivo-compulsividade” (Veríssimo, 2011).

Há muitas características do espectro obsessivo-compulsivo que podem ser comuns aos Alexitímicos como a adesão às normas sociais, rigidez, inflexibilidade, obstinação, organização, perfeccionismo e sentida necessidade para controlar o ambiente, evitar a novidade, consciência crítica, preocupação com detalhes e regras, intolerância moral, preocupação com detalhes, regras e seu cumprimento; entrega às tarefas em detrimento de atividades prazenteiras e com exclusão de relacionamento social. Todavia, apesar de haver semelhanças entre alguns aspetos do modo de funcionamento operativo dos alexitímicos e determinados comportamentos característicos da obsessivo-compulsividade, a verdade é que não há sobreposição com a alteração da personalidade de tipo obsessivo-compulsivo, que é em si mesma fenomenologicamente diferente.

Importa então referir que há várias perturbações que apresentam características comuns com a Alexitimia, como é o caso do Síndrome de Asperger ou a Perturbação Obsessivo-compulsiva, entre outras, contudo, estamos a falar de constructos diferentes e por vezes bem mais amplos, como já referido.

Capítulo 2 – Práticas Pedagógicas Diferenciadas - Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa

2.1. Práticas pedagógicas diferenciadas

O nosso maior objetivo é o de criar as circunstâncias adequadas para que todos aprendam. E aqui a palavra-chave pode ser “Diferenciar”. Diferenciar é, de acordo com Perrenoud (1997, citado por Inácia Santana, 2000) “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo” – mais do que isso é permitir, através do uso de dispositivos didáticos, uma organização de trabalho que favoreça a aprendizagem de cada aluno. Por conseguinte, é imperativo perceber o estilo de aprendizagem de cada um e a aplicação de estratégias de diferenciação. Há uma deslocação do enfoque do ensino para a aprendizagem.

Segundo Meirieu (1991) “é indispensável compensar a dispersão inevitável da diferenciação através da realização de um balanço privilegiado de um lugar, de um tempo de controlo e de regulação das aprendizagens (...) um momento em que o aluno é levado, com ajuda do professor e/ou colegas, a confrontar os percursos que utilizou com os resultados a que chegou. Porque é realmente neste confronto e nos seus reajustamentos a que dá lugar, que se constrói a autonomia do sujeito.” (cit. Por Júlio Pires, 1996).

A pedagogia da diferenciação está ligada a uma pedagogia de autonomia e de cooperação, em que a negociação e a posterior avaliação têm vantagens que visam criar percursos variados de aprendizagem, adequados às características individuais: desenvolver nos alunos estados motivacionais elevados, aperfeiçoando as suas aprendizagens; desenvolver no aprendente o sentimento de segurança e de responsabilidade, num ambiente de liberdade; desenvolver a autonomia, a capacidade de negociação, de argumentação e contra-argumentação (Júlio Pires, 1996).

Trata-se da construção da “escola das diferenças” (Perrenoud, 1997), em que todos têm lugar, são respeitados e desenvolvem a sua autoestima. Este paradigma assenta na gestão cooperada do trabalho pedagógico, em que se tenta garantir o

Escola Superior de Educação João de Deus

acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem e aos instrumentos reguladores dos sistemas de trabalho.

Tem-se como fito o envolvimento dos alunos no seu percurso de aprendizagem, com vista a uma gradual tomada de consciência do estágio do aluno e o que precisa de fazer para poder progredir no currículo.

Como explicitou Sérgio Niza, neste modelo “a ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores” (1998).

De acordo com Byers e Rose (cit por Morgado, 2004) as atividades de aprendizagem só serão adequadas aos diferentes alunos se as mesmas assumirem determinadas características:

- Ser relevantes considerando a experiência do aluno e a sua motivação;
- Respeitar os diferentes ritmos dos diferentes alunos;
- Promover nos alunos atitudes de investigação e descoberta;
- Ser organizadas numa perspetiva de resolução de problemas.

O aprendente deve ser o autor do seu processo de crescimento intelectual e socio-afetivo, motivo pelo qual a diferenciação sé um conceito muito vasto que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e percursos de aprendizagem. É um empreendimento coletivo de longa duração, que requer uma grande pesquisa sobre estratégias e contextos de aprendizagem que sejam significativos e mobilizadores tendo em conta as diferenças pessoais e culturais dos alunos. Dentro da diversidade, valorizam-se as experiências e saberes das crianças. Segundo Perrenoud, “diferenciar é organizar as intenções e atividades de modo a que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas”. Portanto importa sublinhar que diferenciação não é sinónimo de individualização do ensino, o acompanhamento e os percursos é que são individualizados e o professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir a sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência das suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas. Diferenciar é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas

que em grande parte são construídas na ação quotidiana num processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores.

Neste contexto, Perrenoud (1991/1992) afirma que “a pedagogia das diferenças requer uma avaliação formativa, porque é uma avaliação que objetiva melhorar a formação, ou seja, ajudar o aluno a aprender”.

O trabalho pedagógico tem uma finalidade formativa, e um bom dispositivo de avaliação deve estar ao serviço de uma pedagogia diferenciada capaz de responder aos interesses e dificuldades de cada aluno. Mais uma vez se verifica que a avaliação visa ter uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes, detetar pontos frágeis da aprendizagem.

O trilho consiste em encontrar situações de aprendizagem adequadas para cada aluno, trocando o ensino individualizado, em que cada aluno leva a cabo isoladamente as suas tarefas, por uma diferenciação no interior das didáticas, confrontando cada aluno com aquilo que é a sua dificuldade na construção de saberes.

2.2 - Conceito de Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa

“Vygotsky considerava que o meio social é crucial para a aprendizagem, sendo este o produto da integração dos fatores social e pessoal. As mudanças na consciência são explicadas pela atividade social e, portanto, o meio social através de instrumentos (objetos culturais, linguagem e instituições sociais) influencia o desenvolvimento cognitivo” (Schunk, 1997).

Portanto, o processo de aprendizagem depende do contexto social, histórico e cultural do indivíduo, porque uma das principais características do ser humano, da sua atividade é ser socialmente mediada, as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo.

Escola Superior de Educação João de Deus

Por exemplo “Self-efficacy is grounded in a larger theoretical framework known as social cognitive theory, which postulates that human achievement depends on interactions between one’s behaviors, personal factors (e.g., thoughts, beliefs), and environmental conditions” (Bandura, 1986, 1997, cit por Schunk, sd, pp 2).

Mais uma vez se confirma que, nesta perspetiva, a interação entre o comportamento de vários indivíduos e com o ambiente é fundamental para o desenvolvimento do processo de Aprendizagem.

O conceito de Aprendizagem Cooperativa deriva dos trabalhos levados a cabo por Vygotsky, que considera que os alunos aprendem mais e melhor se trabalharem em cooperação com colegas mais capazes, se atuando na ZDP dos alunos, uma vez que o aluno não constrói o seu conhecimento da forma exclusivamente individual mas sim, através da interação social. É importante considerar o papel do outro social no desenvolvimento da criança. A aprendizagem com o apoio de um indivíduo mais experiente torna-se mais fecunda do que a aprendizagem individual.

Segundo esta teoria, as atividades realizadas em conjunto trazem enormes vantagens, que não se podem encontrar em ambientes de aprendizagem individualizada. A constituição dos sujeitos, assim como a sua aprendizagem e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), decorrem da relação com outras pessoas (processos interpseudológicos). As outras pessoas constituem modelos referenciais que servem de base para os nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que atribuímos aos objetos e aos outros.

Salvador (1997) salienta que sem menosprezar o relevante papel atribuído à relação aluno/professor, deve-se realçar as relações que se estabelecem entre aluno – aluno, ou seja, entre o grupo de pares. Este autor refere que muitas investigações revelaram que as relações entre alunos – isto é, a relação dos alunos com os seus companheiros, com os seus iguais – incidem de forma decisiva sobre domínios como a socialização, aquisição de competências e habilidades sociais, o controlo de impulsos agressivos, a superação do egocentrismo, bem como o aumento do nível de desempenho e rendimento escolar. Salvador (1997) tendo por

base os trabalhos de Johnson & Johnson, Lewin e Deutsch, entende que a Aprendizagem Cooperativa faculta aos elementos do grupo um esforço conjunto interligado de tal modo que cada um dos elementos só consegue alcançar as suas metas na condição dos outros alcançarem as suas, Assim, os resultados obtidos por cada elemento do grupo são igualmente benéficos para os restantes elementos com os quais interage cooperativamente.

A Aprendizagem Cooperativa é vista como uma estratégia que considera a diversidade dos alunos no seio de uma determinada turma, onde se zela por uma aprendizagem individualizada que só será viável se os alunos cooperarem, colaborarem para aprender, desviando-se assim de uma aprendizagem competitiva e individualista, os alunos são, portanto, parceiros entre si, Pujolás (2001).

Para Bessa (2002) a Aprendizagem Cooperativa caracteriza-se pela separação da turma em pequenos grupos organizados de forma a existir heterogeneidade de competências no seu interior, permitindo assim que os alunos levem a cabo atividades conjuntas, sendo que alunos trabalham para conseguir objetivos comuns.

Segundo Argyle (cit por Lopes & Silva, 2009) Cooperar é atuar junto, de forma coordenada, em várias atividades, inclusive nas relações sociais, para atingir fins comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos.

Por sua vez, Fraile (1998) considera que a Aprendizagem Cooperativa é um movimento baseado, num conjunto de orientações teóricas e uma modalidade de organização dos grupos, de acordo com a qual os alunos devem trabalhar para conseguir melhores resultados para todos os elementos, não existe uma chegada à meta individualmente. Johnson & Johnson (1999) consideram que a Aprendizagem Cooperativa é uma atividade em que os alunos trabalham juntos para alcançar metas comuns, em que os diversos alunos rentabilizam a sua própria aprendizagem e a aprendizagem de todos os elementos do grupo.

Slavin (1999) entende que a Aprendizagem Cooperativa é um conjunto de procedimentos de ensino assente no trabalho dos alunos trabalham em pequenos grupos de tal modo que se ajudam reciprocamente, discutem com os seus companheiros e ajudam na compreensão e resolução de problemas. A Aprendizagem Cooperativa não substitui o trabalho do professor mas organiza

trabalho, o estudo e a responsabilidade individual. Trata-se de uma metodologia através da qual os alunos se entrem ajudam na aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, pretendendo adquirir conhecimento sobre um dado objeto (Lopes & Silva, 2009).

A Aprendizagem Cooperativa tem muito potencial do ponto de vista da aprendizagem – saber, saber fazer e saber ser e abarca um conjunto de processos de ensino que pressupõem a organização da turma em pequenos grupos, mistos e heterogéneos que trabalham para executar tarefas que conduzem à aquisição de conhecimentos académicos em que prezam ideais como a solidariedade, a responsabilidade individual e a conjugação de esforços (Lopes & Silva, 2009).

Há pontos comuns em todas as definições apresentadas, todas têm em comum as principais características referidas por Slavin tais como: o trabalho de equipa para melhorar o desempenho das tarefas escolares; a integração de todos os alunos (bons, médios e fracos) e a formação de grupos mistos, heterogéneos e pequenos.

O objetivo comum, este é um móbil do trabalho na Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, os alunos trabalham juntos, para atingir um objetivo comum. Trocam ideias em vez de trabalharem sozinhos, o que é diferente dos trabalhos em grupo, em que não há garantia de que todos serão participativos, esta estratégia está estruturada de tal forma que um aluno não se possa aproveitar dos esforços de um colega. O aluno tem oportunidade de ser ele próprio em confronto com o outro. Há cooperação, não sobreposição. O aluno tem oportunidade de se comparar, se acrescentar e de se sentir valorizado, porque trabalha numa teia.

A Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa é interativa e como um membro do grupo, a pessoa pode:

- 1.Desenvolver e partilhar um objetivo comum;
- 2.Partilhar a sua compreensão do problema: questões; insights e soluções;
- 3.Responder ou/e trabalhar para compreender os questionamentos, insights e soluções dos outros.

Aqui a cooperação é vista com o fim de levar o indivíduo às aquisições necessárias, num ambiente socialmente favorável em que a partilha, a construção comum, o planeamento, a responsabilização, a interação estão particularmente favorecidas.

2.3 - Modalidades de interdependência

Segundo Pujolás (2001) existem cinco modalidades de interdependência:

- a)- a interdependência positiva de finalidades;
- b)- a interdependência positiva de recompensa/celebração;
- c)- a interdependência de tarefas;
- d)- a interdependência de recursos;
- e)- a interdependência de papéis.

A interdependência de finalidades tem a ver com o trabalho para um fim comum, isto é, os alunos estão cientes de que só atingem o seu objetivos se o objetivo for o objetivo de todos.

Quando o grupo alcança os seus objetivos, cada elemento sente-se compensado por este facto e regozija juntamente com os companheiros o triunfo do grupo. Neste caso falámos de interdependência positiva de recompensa/celebração. A atribuição de recompensas ou a celebração de um êxito alcançado pelos grupos de trabalho cooperativo representa um estímulo, aumenta o entusiasmo e a autoconfiança de cada um e do grupo, incrementado a motivação para aprendizagens posteriores. A interdependência de tarefas acontece quando os alunos de um mesmo grupo se organizam para realizarem uma tarefa de que foram incumbidos, por exemplo, solucionar um problema ou preparar determinado tema. Normalmente isto acontece quando o tema é subdividido e cada aglomerado de elementos faz um determinado tipo de pesquisa. A interdependência de tarefas está de certa forma ligada à interdependência de recursos. A cada membro do grupo cabe somente uma parte dos recursos, informação ou materiais necessários

à realização de uma tarefa específica. Para que o grupo possa alcançar o seu objetivo, é imperativo que os diferentes elementos do grupo partilhem o material na sua posse.

A interdependência de papéis ocorre quando cada elemento tem uma função que depende dos outros, de tal modo que para que o grupo consiga atingir os seus objetivos, é imprescindível que todos os elementos desempenhem, com responsabilidade e eficácia, o papel que lhe foi atribuído.

2.4. - Componentes da Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa

"[...] um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas" (Johnson & Johnson 1999).

Johnson & Johnson (1999) salientam que podem ser considerados outros tipos de interdependência positiva, uma vez que quanto mais formas de interdependência se implementarem numa aula, melhores serão os resultados. O professor tem a função de decidir quais as formas que melhor se aplicam à tarefa em questão, tendo por base quatro parâmetros basilares, primeiro todos os elementos do grupo devem atingir o objetivo comum, isto é, todos os alunos devem assumir conjuntamente, tanto o processo de resolução de cada tarefa, como os resultados que atingirem.

O segundo elemento essencial da aprendizagem é a responsabilidade pessoal e o compromisso individual. Cada grupo deve sentir-se responsável pelas aprendizagens estipuladas para esse grupo, e cada elemento será responsável pela tarefa de que foi incumbido. Os trabalhos dos outros não podem ser aproveitados por ninguém. A responsabilidade individual requer que cada elemento do grupo seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais. A finalidade dos grupos de Aprendizagem Cooperativa é que os alunos aprendam juntos para, posteriormente, poderem

desempenhar sozinhos, as tarefas que lhe são propostas (Johnson & Johnson 1999).

Para Pujolás (2001) um dos fins da Aprendizagem Cooperativa é possibilitar que cada um dos membros do grupo se torne numa pessoa mais consistente e coerente nos seus direitos e deveres. Por conseguinte, o compromisso individual na aprendizagem é a chave para assegurar que todos os membros do grupo saiam fortalecidos, de modo que sejam capazes de realizar sozinhos, tarefas idênticas àquelas que realizaram no grupo, tanto a nível cognitivo como atitudinal.

O terceiro elemento da Aprendizagem Cooperativa consiste no frente a frente ou na interação cara a cara que se distingue por manter os alunos numa posição que permita que cada um esteja frente a frente com os outros e desta forma, os diferentes elementos se incentivem e facilitem os esforços de cada um de modo a alcançarem os fins do grupo (Marreiros, 2001).

Johnson & Johnson (1999) entendem que algumas atividades cognitivas e interpessoais só podem ser levadas a cabo quando cada aluno promove a aprendizagem dos seus colegas, com explicações verbais sobre como resolver os problemas (falar ajuda a pensar), a estudar conceitos que estão a ser aprendidos, ou ainda, ensinar o que se sabe aos seus colegas. Assim, ao fomentar a aprendizagem pessoal, os membros do grupo estabelecem um compromisso uns com os outros, assim como em relação aos seus objetivos comuns.

A quarta componente da Aprendizagem Cooperativa tem a ver com ensinar aos alunos algumas competências sociais e grupais. Os alunos precisam de aprender conteúdos académicos, mas também competências sociais essenciais para operar como parte de um grupo cooperativo.

Aliás, Pujolás (2001) diz que no sentido de cada aluno ser responsável pela tarefa que lhe foi atribuída, deve implementar corretamente um conjunto de competências sociais e de pequeno grupo de forma a que:

- Todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros;
- Dentro do grupo haja um diálogo aberto e direto;
- Todos os elementos do grupo respeitem as diferenças individuais e se apoiem uns aos outros;

- Resolvam de forma construtiva os eventuais conflitos que surjam dentro do grupo.

Os alunos não nascem com estas competências sociais, nem surgem espontaneamente.

Estas competências não são inatas, têm de ser aprendidas e trabalhadas de forma correta e constante de modo a que os alunos as adquiram e implementem no trabalho de grupo. “As competências sociais e de pequeno grupo não aparecem de forma mágica quando necessitamos delas” Pujolás (2001); há uma interdependência entre o nível das competências atingidas por cada elemento e o rendimento do grupo.

A avaliação grupal constitui a quinta componente da aprendizagem cooperativa. Johnson & Johnson (1999 a) referem que a Avaliação grupal acontece quando os elementos do grupo tentam perceber em que medida os objetivos do grupo estão a ser atingidos, com base em regras precisas. Devem também definir as atitudes positivas e negativas e as condutas que o grupo deve manter ou alterar. Esta avaliação, na perspetiva de Pujolás (2001) deve ser feita de forma sistemática e periódica, de modo a que o grupo tenha oportunidade de refletir sobre o seu funcionamento, assegurando que todos os elementos do grupo recebem feedback sobre o seu desempenho, levando a que cada elemento se afirme nalguns comportamentos e modifique outros.

Todas estas condições são essenciais para que o trabalho de grupo seja produtivo e como se verificou tem de haver aprendizagem para se trabalhar em grupo com sucesso, “Não é algo com que se nasce. Aprende-se. Requer uma aprendizagem” (Fraile, 1998).

Puttnam (1993) (cit por Pujolás, 2001) refere que “a cooperação não ocorre de forma automática, requer tempo e trabalho”. Isto é, um grupo que não tem eficácia num determinado trabalho no presente, poderá no futuro ter sucesso mediante a interação dos membros de forma a refletirem sobre os problemas, a solucioná-los de forma criativa, de tal modo que, quanto maior for a aquisição das competências sociais, maior será o rendimento do grupo.

Capítulo 3 – Os Efeitos da Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa na Alexitimia

O alexitímico, como não consegue identificar estados afetivos, não só não é capaz de refletir e regular as suas emoções como também comunica de forma emocionalmente pobre, não conseguindo, assim, cativar a atenção e o interesse dos outros. Ora, isto leva a um afastamento de terceiros e agrava ainda mais a dificuldade de identificar emoções, caindo-se assim num ciclo vicioso, pois as pessoas que não conseguem expressar as suas emoções, fantasias e receios sofrem, geralmente, de problemas relacionais.

As relações dos alexitímicos são de natureza mais superficial, podem gerar sensações emocionais vagas e indiferenciadas, frágeis para sustentar um relacionamento mais forte e insuficientes para estabelecer empatia com os outros, assim a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa pode ser vista como um meio de aquisição de valores e competências, bem como de desenvolvimento de atitudes ligadas à cooperação, em que é necessário estreitar as relações com os outros, e simultaneamente colocar-se no lugar do outro, saber posicionar-se e interagir socialmente, planejar e decidir com responsabilidade. Portanto, a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa pode auxiliar na consciencialização de que o indivíduo necessita relativamente às relações sociais e ao seu próprio autoconhecimento. Competências como criatividade, responsabilidade, consciência crítica e autonomia entre outras, darão condições ao aluno, não apenas de acompanhar, mas de influenciar na construção do conhecimento em sociedade.

Há algumas competências que a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa pode ajudar a trabalhar:

- 1) Desenvolver comunicação interpessoal;
- 2) Identificar e trabalhar as emoções;
- 3) Resolver dilemas e traçar objetivos;
- 4) Colocar-se no lugar do outro;
- 5) Motivar-se para atingir objetivos (A lei da recompensa).

A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, enquanto estratégia alternativa de ensino/aprendizagem, baseia-se na utilização dos pares como um recurso

Escola Superior de Educação João de Deus

fundamental do trabalho pedagógico. Utilizando pequenos grupos, com diferentes níveis de competências, promove-se o desenvolvimento integral do aluno e o seu bem-estar psicológico e social, construindo assim, uma forma alternativa de ensinar e aprender (Bessa, N. Fontaie, A. 2002).

Fraile (1998) considera que em qualquer atividade cooperativa se devem desenvolver os seguintes objetivos:

- Favorecer um clima de confiança e respeito em que os alunos se sintam suficientemente seguros para correr o risco de aprender e praticar novas competências;
- Permitir que cada aluno se sinta valorizado como membro do grupo;
- Favorecer a eficácia da aprendizagem dos conteúdos académicos através da interação social.

Fraile (1998) salienta que o professor quando treina os seus alunos para a aquisição de competências cooperativas deve fazê-lo de acordo com duas perspetivas:

1- treino de competências que preparam os membros do grupo para realizar a tarefa proposta, como por exemplo, controlar o tempo, distribuir as tarefas, apresentar questões, pedir esclarecimentos;

2- treino de competências que permitem desenvolver as relações interpessoais e a capacidade de o grupo trabalhar cooperativamente, como por exemplo, expressar apoio, mediar conflitos, expressar sentimentos, reduzir tensões, demonstrar apreço pelos colegas.

A aprendizagem clássica, centrada na reprodução social, tem aqui uma cisão, com os efeitos sociais da Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, que assumem uma função equilibradora, uma vez que o indivíduo é preparado para se adaptar a estatutos e papéis sociais, ou mesmo uma função produtora e transformadora que desenvolve nos alunos competências de produção e transformação enquanto agentes sociais (Schmuck 1985, in Bessa, N. e Fontaine, A., 2002).

Escola Superior de Educação João de Deus

Por exemplo no STAD (Student Team Achievement Divisions) um dos métodos formais e mais simples, os alunos trabalham em conjunto criando formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo êxito da sua aprendizagem e também pelo dos outros.

A Tutoria ou Peer Tutoring baseia-se na teoria sociocultural de Vygotsky, e a interação cooperativa e a comunicação entre colegas são a base conceito de interação social. As situações de interação que desencadeiam situações de aprendizagem fazem-se com pessoas que desempenham o papel de mediador entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Portanto, o mediador é tido como a pessoa mais competente numa determinada atividade, o que permite que alunos mais avançados possam ser mediadores dos seus companheiros (Duran, et al 2004).

Há aqui sentimentos como responsabilidade, autoestima, sentido de controlo e de eficácia, confiança, o que estreita as relações interpessoais e aumenta a possibilidade de “reaprender”, de rever alguns papéis sociais.

Estas atividades permitem ao aluno o confronto consigo mesmo, paralelamente às aquisições relativas ao currículo, o aluno terá a oportunidade de se confrontar com a diferença, com o outro e ver-se-á “forçado” a tomar decisões em conjunto. Esta conjuntura entre pares gera maiores condições para criar empatia e sensibilidade aos sentimentos dos outros.

A aprendizagem cooperativa e colaborativa favorece um clima de confiança e respeito em que os alunos se sintam suficientemente seguros para correr o risco de (re)aprender e praticar novas competências uns com os outros, desenvolver relacionamentos de reciprocidade e de empatia.

De uma forma geral elencam-se abaixo características gerais da Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa que permitem a eficácia da aprendizagem dos conteúdos académicos através da interação social:

- Atingir um objetivo comum;
- Responsabilidade pessoal;
- Compromisso individual;
- Interação frente a frente;
- Ensino de competências grupais e sociais;

Escola Superior de Educação João de Deus

- Avaliação grupal;
- Desenvolver a comunicação interpessoal;
- Identificar e trabalhar as emoções;
- Resolver dilemas e traçar objetivos;
- Colocar-se no lugar do outro;
- Motivar-se para atingir objetivos.

Por outro lado, considerando a Alexitimia:

- Dificuldade em Refletir e regular as emoções, não conseguindo captar a atenção dos outros;
- Dificuldade em expressar e descrever sentimentos;
- Relações de natureza superficial;
- A palavra e o pensamento sem o seu valor simbólico - pensamento literal
- Estilo utilitário;
- Utilização da ação para evitar situações conflituosas.

Neste caso em particular, a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa pode ser uma forma de aproximação do aluno com Alexitimia ao mundo real, de o confrontar com a realidade dos seus pares e com o seu próprio mundo.

A escola inclusiva deve concretizar o que Heller enunciou: “As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças ao seu posterior efeito na cotidianidade.” (Heller 1970, p.20).

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação

4.1- Importância do estudo

Temos uma escola padronizada, em que há um hiato entre o currículo formal das escolas e as necessidades e interesses manifestados pelos alunos. Não menos consensual também é a ideia de que as escolas não preparam os alunos para a vida ativa, isto é, não lhes desenvolvem competências sociais capazes de tornar os alunos autónomos, criativos, responsáveis, críticos, participativos e cooperantes, preparando-os assim para o exercício de uma cidadania responsável.

Tendo em conta os grandes princípios e valores orientadores do currículo e as competências gerais que importa desenvolver nos alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, verifica-se que nas ações a desenvolver pelo professor, o discurso oficial aponta entre outras coisas, para a organização de atividades dirigidas para o trabalho cooperativo, para a realização cooperativa de projetos e ainda uma aprendizagem em interação com outros.

Ou seja, a componente social tem importância reconhecida, porém, se considerarmos crianças com perturbações alexitímicas que podem ser descritas nas áreas afetiva, cognitiva e relacional, há que desenvolver estratégias, atividades e “ajustar a escola” de modo a que estas crianças possam desenvolver a comunicação interpessoal, identificar e trabalhar as emoções; resolver dilemas e traçar objetivos; colocar-se no lugar do outro; motivar-se para atingir objetivos (a lei da recompensa).

A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa pode ser uma estratégia de trabalho para crianças com Alexitimia e este estudo pretende averiguar se os professores de Educação Especial entendem que a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa pode ser uma estratégia adequada em casos de perturbações emocionais, sendo que não se encontram elencadas atividades ou estratégias de trabalho para esta perturbação.

Por outro lado, a necessidade de se fazer uma investigação associada ao conceito de Alexitimia relaciona-se com a tentativa de perceber que conhecimento é que os Professores de Educação Especial têm sobre esta perturbação e o que

influencia o conhecimento sobre a Alexitimia. Importa igualmente perceber se desconstruindo o conceito da Alexitimia, os professores de Educação Especial referem a frequência com que lidam com alunos com Alexitimia ou com características da Alexitimia. Sabe-se desde já que o termo Alexitimia não é conhecido da maioria dos professores, portanto recorreu-se à expressão “perturbações da regulação afetiva” (Taylor cit por Veríssimo, 2011) para aproximar os professores deste constructo, até porque como já foi referido neste trabalho, há muitas semelhanças entre por exemplo o Síndrome de Asperger e a Alexitimia ou entre a Alexitimia e a Perturbação obsessivo-compulsiva e os docentes de Educação Especial contactam com estas crianças, daí a familiaridade com muitas das características da Alexitimia.

O contacto com crianças e jovens que cognitivamente não parecem ter qualquer problema, mas que em contrapartida revelam apatia, tédio, falta de motivação, de capacidade de fantasiar, pensamento operatório e dificuldades emocionais e comportamentais, leva a colocar esta questão como muito pertinente e a querer averiguar o que se sabe sobre esta perturbação, como é percebida na escola e que estratégias se desenvolvem para a mitigar. Foi com base no livro *Alexitimia – Da regulação afetiva na saúde e na doença* de Ramiro Veríssimo, que se estruturou este trabalho.

“Os estudos em educação (...) constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e «agir» melhor do que anteriormente” (Langeveld, 1965 cit. por Bell, 1997).

Numa investigação é necessário identificar e clarificar o problema e investigar tendo em conta uma pergunta de partida que será o fio condutor.

4.2 - Pergunta de partida:

“Uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 43). Estes mesmos autores sustentam que ao procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, o investigador tenta expressar da maneira mais exata possível, o que se procura saber, elucidar e compreender melhor.

A pergunta de partida tem que ser formulada sem termos vagos ou confusos, deve ser unívoca, evitando ambiguidades na interpretação e deve ser curta, precisa, mostrando a intenção da pesquisa. Quanto ao critério de exequibilidade, a pergunta deve ter um carácter realista e concretizável. O critério de pertinência diz respeito “ao registo (explicativo, normativo, preditivo) em que se enquadra a pergunta de partida”(Quivy & Campenhoudt, 1998).

Assim, formulou-se o problema que servirá de base ao estudo, o qual se transcreve de seguida:

Qual a perceção (concepções)/ conhecimento dos Professores de Educação Especial, em exercício de funções, sobre a Alexitimia?

Questões orientadoras do estudo:

- Qual o impacto das perturbações da regulação emocional no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas?
- Qual a perceção dos professores de Educação Especial sobre as perturbações da regulação afetiva e qual a relação entre as perturbações da regulação afetiva e o sucesso escolar?
- Qual a perceção dos professores de Educação Especial sobre a relação entre o nível de autoestima e o comportamento adaptativo?

- O que influencia o conhecimento sobre a Alexitimia? Como se relaciona o conhecimento dos professores de Educação Especial sobre a Alexitimia com a formação realizada após a formação inicial e o tempo de serviço.
- Qual a importância atribuída em contexto escolar às perturbações da regulação afetiva?
- De que forma a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa contribui para a modulação de estados emocionais perturbadores e para o desenvolvimento de competências cognitivas?
- Qual a perceção dos professores de Educação Especial sobre os efeitos da tutoria em alunos com perturbações da regulação afetiva?

4.3 - Procedimentos metodológicos

Considerando a metodologia como um conjunto de técnicas e métodos de investigação, esta tem de estar de acordo com as perspetivas que o investigador tem relativamente à resolução de um determinado problema. Ter consciência do que se deseja estudar e do conhecimento que se pretende construir faz parte da escolha da metodologia e do caminho que se julga mais adequado seguir para concretizar a investigação.

O método hipotético-dedutivo ou de verificação de hipóteses permite tirar conclusões e segundo Popper (1975 cit. Por Marconi & Lakatos, 1992), inicia-se com um problema que surge após o conhecimento prévio de teorias existentes, resultando em hipóteses que devem ser testadas e confrontadas com os factos observados, de modo a verificar quais as hipóteses que se confirmam ou infirmam.

Após ponderação sobre o método a usar, consideramos, pelas suas características, o método hipotético-dedutivo o mais adequado a este estudo.

4.4 - Objetivos

O objetivo específico deste trabalho é avaliar qual o nível de conhecimento dos professores de Educação especial relativamente à Alexitimia (desregulação afetiva, Veríssimo, 2011) e perturbações de foro emocional e como se relaciona este conhecimento com a formação realizada após a formação inicial e o tempo de serviço.

Para além disso, pretende-se analisar a perceção dos professores de Educação Especial sobre a importância dada a perturbações emocionais, permitindo averiguar conceções e atitudes dos professores acerca das crianças/jovens com Alexitimia e se a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa é entendida como uma estratégia adequada para trabalhar com crianças/jovens com Alexitimia, isto porque "lhes falta capacidade de interpretação da sua própria identidade" (Veríssimo, 2011).

4.5 - Hipóteses

Com a finalidade de responder ao problema deste estudo e sabendo que “uma hipótese em investigação é a formulação de uma suposta relação entre duas ou mais variáveis” (Lima & Vieira, 1997, p. 12), formularam-se algumas hipóteses. Interessa mencionar que a sua formulação teve por base a revisão da literatura efetuada na parte teórica e ainda a experiência profissional - tendo em conta a desregulação emocional, (Veríssimo, 2011).

1. Em contexto escolar, as perturbações da regulação emocional têm impacto negativo:
 - a) no desenvolvimento de competências sociais.
 - b) no desenvolvimento de competências cognitivas.

Variável independente – as perturbações da regulação emocional

Variável dependente - impacto negativo:

Escola Superior de Educação João de Deus

- a) no desenvolvimento de competências sociais.
- b) no desenvolvimento de competências cognitivas.

2. As perturbações da regulação afetiva constituem um constructo mal compreendido e pouco valorizado.

Variável independente – perturbação da regulação afetiva

Variável dependente – constructo mal compreendido e pouco valorizado

3. Os professores com formação em educação especial desenvolvem estratégias consideradas mais adequadas para alunos com perturbações da regulação afetiva.

Variável independente – formação em educação especial

Variável dependente – desenvolvimento de estratégias consideradas mais adequadas para alunos com perturbações da regulação afetiva.

4. Alunos com elevados níveis de autoestima têm melhor performance do ponto de vista da regulação afetiva.

Variável independente – Alunos com elevados níveis de autoestima

Variável dependente – performance do ponto de vista da regulação afetiva.

5. Os professores com mais tempo de serviço têm menos conhecimento sobre a Alexitimia

Variável independente – professores com mais tempo de serviço

Variável dependente - conhecimento sobre a Alexitimia

6. Os professores com formação em perturbações emocionais sentem mais capacidade para lidar com a problemática da Alexitimia, do que os professores sem esta formação.

Variável independente – professores com formação em perturbações emocionais

Variável dependente – capacidade para lidar com a problemática da Alexitimia

7. Os professores de Educação Especial têm conhecimento específico sobre a Alexitimia.

Variável independente- professores de Educação Especial

Variável dependente – conhecimento específico sobre a Alexitimia

8. A Aprendizagem Cooperativa promove:
 - a) modulação de estados emocionais perturbadores.
 - b) desenvolvimento de competências cognitivas.

Variável independente – Aprendizagem Cooperativa

Variável dependente - promove

- a) modulação de estados emocionais perturbadores.
- b) desenvolvimento de competências cognitivas.

É em torno destas hipóteses que se organiza este estudo.

4.6 - População e amostra:

O presente estudo teve como fito averiguar a perceção dos professores de Educação Especial em exercício em Portugal Continental sobre a Alexitimia, no ano letivo de 2014/2015, num total de 100. Depois de definida a população do estudo, procedeu-se à seleção da amostra. Segundo Almeida e Freire (2003, p. 103), o conceito de amostra remete para o “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população”.

Em relação ao método de amostragem, optou-se pelo não probabilístico que, de acordo com Maroco (2003, p.21), se caracteriza pelo facto de que “(...) a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (...)”. Dentro deste método, a escolha recaiu na seleção por conveniência. No entender de Maroco (2003, p.21), “Neste tipo de amostra os elementos são selecionados pela sua conveniência (...), por voluntariado, ou ainda acidentalmente (...)”. Isto é, entrevistam-se sujeitos a que se tem acesso imediato e direto.

Dada a impossibilidade de inquirir todos os docentes de Educação Especial em Portugal, selecionou-se uma amostra da população, enviando pedidos de colaboração aos contactos pessoais via email, redes sociais (página pessoal e grupos sociais de professores) e direções de agrupamentos.

A amostra do presente trabalho foi conseguida através de inquéritos por questionário eletrónico, efetivados a cem professores de Educação Especial em Portugal.

Pretende-se apurar se os professores de Educação Especial têm perceções diferentes relativamente à utilização da Aprendizagem Cooperativa/ Colaborativa na Alexitimia e como é percecionado o conceito de Alexitimia no contexto escolar, bem como, se as perturbações da regulação afetiva são valorizadas.

4.7 - Métodos e técnicas utilizadas:

No processo de caracterização da amostra realizar-se-á uma análise descritiva, através da distribuição de frequências nalguns casos, e de uma forma geral os resultados serão apresentados em percentagem.

No processo de tratamento dos dados proceder-se-á a uma análise descritiva acerca do conhecimento sobre a Alexitimia, da adequação da Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa como estratégia, das concepções e atitudes dos participantes, face à Alexitimia, através da distribuição de frequência, da medida de tendência central - média.

Trata-se portanto de um estudo descritivo, porque pretende caraterizar o conhecimento acerca da Alexitimia, aferir uma possibilidade de estratégia – Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa - aplicada com alunos com esta perturbação, verificar conceitos e atitudes dos docentes de Educação Especial acerca desta problemática.

Para o efeito serão analisados os itens 3,4,5,6 da primeira parte do questionário e os itens 2.1,2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 da segunda parte do questionário; as questões 2.4 e 2.5 da segunda parte verificam a opinião dos professores de Educação Especial relativamente à adequação da Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa à Alexitimia.

Neste estudo pretende-se também analisar a existência/ausência de várias relações e para o efeito utilizar-se-á o teste estatístico: diferença de médias nas seguintes situações:

- Perceção dos professores ao nível da relação entre as perturbações da regulação emocional e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas;
- O conhecimento de Alexitimia vs. número de anos de lecionação;
- Verificar a existência/ausência da relação entre o conhecimento da Alexitimia vs. formação realizada após formação inicial;
- Formação vs. sentimento de capacidade para lidar com a Alexitimia / conhecimento específico sobre a Alexitimia.

4.8 - Inquéritos utilizados:

Considerou-se que a metodologia quantitativa seria a mais adequada para esta investigação, uma vez que será adotado o inquérito por questionário online (Apêndice 1) para proceder à recolha e tratamento dos dados.

Sousa (2005) refere que o inquérito por questionário é uma técnica de investigação que permite interrogar por escrito os inquiridos, com o objetivo de conhecer as suas opiniões e experiências pessoais, relativas a determinados assuntos. As informações provenientes dos sujeitos são posteriormente convertidas em dados e sujeitas a análise. Este autor refere ainda que o questionário pode ser aplicado em simultâneo a um número elevado de indivíduos e permite uma recolha e análise de dados relativamente rápida.

Segundo Hill & Hill (2005), “a formulação de perguntas para um questionário deve ser realizada em consonância com as questões de investigação levantadas, ou seja, um questionário deverá proporcionar a obtenção de dados que respondam às questões de investigação.”

Segundo Hill & Hill (2005), a formulação de perguntas para um questionário deve ser realizada em consonância com as questões de investigação levantadas, ou seja, um questionário deverá proporcionar a obtenção de dados que respondam às questões de investigação.

Para Tuckman (2000), os investigadores usam os inquéritos por questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Assim, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento) e o que pensa (atitudes e crenças) relativamente a um determinado assunto. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação, ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência.

A elaboração do inquérito por questionário decorreu no **Google Drive**, onde se optou pela formulação de questões fechadas, e de escolha múltipla. Carmo e Ferreira (2008) defendem que as questões fechadas constituem “um modo de objetivar as respostas e de não permitir que estas sejam ambíguas”.

Neste questionário, após uma nota introdutória onde se indica o objetivo do estudo e o contexto em que se insere, segue-se a apresentação de algumas instruções de preenchimento, a fim de facilitar as respostas. As perguntas foram redigidas de forma a manter a homogeneidade e compreensão. Optou-se pela realização de questões fechadas para que as respostas fossem mais restritas e objetivas, facilitando a análise das mesmas, sendo possível levar a um tratamento quantitativo.

Com a primeira parte do questionário pretende-se recolher os dados do participante, nomeadamente, a formação, o sexo, a idade, o tempo de serviço e conhecimento específico sobre a Alexitimia. As respostas são cruces que consistem em assinalar uma opção.

Na segunda parte do questionário optou-se por implementar a Escala de Likert como metodologia de análise da perceção dos inquiridos a respeito da frequência e concordância ou discordância de uma determinada afirmação.

A elaboração do questionário foi baseada na revisão da literatura e na Escala de Alexitimia de Toronto. Importa salientar que sabendo antecipadamente que se trata de um constructo desconhecido, optou-se por na segunda parte do questionário, não se usar o termo Alexitimia e em vez do mesmo, a expressão “perturbações da regulação afetiva” (Taylor cit por Veríssimo, 2011) ou outras relacionadas como desregulação afetiva ou emocional, uma vez que os professores estão familiarizados com estas expressões no contexto da educação Especial. Como já foi referido, o questionário desde a questão 2.6.1 à 2.6.12 baseia-se na Escala de Alexitimia de Toronto, porque permite abordar várias características da Alexitimia sem nunca referir o termo Alexitimia, desconhecido da maior parte dos professores, inclusive de Educação especial.

As questões desde a 2.7.1 até à 2.7.10 da segunda parte do questionário são relativas à valorização das perturbações da regulação afetiva e a terceira é relativa

à Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa e à sua adequação em casos de perturbação afetiva.

O item 2.7.10 permite estabelecer a relação entre as perturbações da regulação afetiva e as competências sociais (hipótese 1a); os itens 2.7.2; 2.7.4; 2.7.9 permitem estabelecer as relações entre as perturbações da regulação afetiva e as competências cognitivas (hipótese 1b).

Os itens 2.7.1; 2.7.3; 2.7.5; 2.7.7 permitem perceber se as perturbações da regulação afetiva são ou não pouco valorizadas e mal compreendidas.

O item 2.7.8 permite estabelecer a relação entre a formação em educação especial e o desenvolvimento de estratégias mais adequadas para alunos com perturbações da regulação afetiva.

Os itens 3; 2.1, 2.2 e 2.3 permitem perceber se o tempo de serviço influencia o conhecimento sobre a Alexitimia.

Os itens 2.6.7; 2.6.8 e 2.7.6 mostram se na perceção dos professores de Educação Especial, o nível de autoestima influencia o comportamento adaptativo.

Os itens 5 e 6 e os itens 2.2 e 2.3 permitem ver se há uma relação entre a formação adicional dos professores (em perturbações emocionais) e a capacidade para lidar com a Alexitimia.

O item 2.3 permite ver se os professores de Educação Especial têm conhecimento específico sobre a Alexitimia.

Os itens 3.8.1; 3.8.3; 3.8.4 permitem estabelecer a relação entre a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa e a modulação de estados emocionais perturbadores (hipótese 7a); os itens 3.8.6 e 3.8.7 permitem estabelecer a relação entre a Aprendizagem Cooperativa e o desenvolvimento de competências cognitivas (hipótese 7b).

A escolha da utilização dos questionários é vantajosa por permitir manter o anonimato e exercer menos pressão sobre os participantes, para que a resposta tenda a ser mais imediata e verdadeira.

4.9 - Procedimentos de aplicação

Foi feito um pré-teste, em que o questionário foi aplicado a um grupo de sujeitos que constituem uma pequena amostra com características semelhantes, isto é, solicitou-se antecipadamente a colaboração de alguns professores de Educação Especial para que o questionário fosse testado. Serviu este pré-teste para identificar erros relativos ao conteúdo das questões, instruções e formatação, de forma a evitar ambiguidades e más interpretações das perguntas formuladas, contribuindo assim para a fidedignidade, ou seja, qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados, para a validade, quer isto dizer que os dados recolhidos são necessários à pesquisa e para a operatividade que nos indica que o vocabulário é acessível e tem um significado claro. Para Bell (1997), o ideal é testar um questionário-piloto para que os inquiridos nos informem do tempo que levaram a preencher o mesmo e se sentiram dificuldades em responder às perguntas. Depois do teste efetuado, procedemos às respetivas alterações para que este instrumento fique mais funcional.

Houve uma alteração a ser feita e que teve a ver com a não obrigatoriedade de resposta à questão 3, relativa às características da Alexitimia, para docentes que não revelassem ter conhecimento sobre a Alexitimia. Assim, procedeu-se à alteração deste item para opcional.

Após a reformulação, procedeu-se à sua aplicação, durante os meses de maio e junho de 2015.

4.10 - Limitações do estudo

Se, por um lado, se considera as potencialidades que a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa tem como recurso para que os alunos aprendam mais e melhor, os professores conhecem esta estratégia de trabalho e até a utilizam com frequência, por outro lado, o conceito de Alexitimia é desconhecido e portanto não há uma adequação propositada a esta realidade.

Outra limitação prende-se com a falta de uma elencação de atividades/estratégias que podem ser usadas com crianças em contexto escolar e portanto não há como comparar a contribuição da Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa com outras estratégias neste contexto da Alexitimia.

Por fim, importa referir que grande parte dos professores de Educação Especial desconhece o termo Alexitimia e o constructo em si. Quando se referem expressões como desregulação emocional ou perturbações afetivas, há uma certa familiarização com estes conceitos, mas a Alexitimia no seu todo é desconhecida. De certa forma, houve uma desconstrução deste conceito de modo a evidenciar as suas características e através das mesmas averiguar a perceção dos professores de Educação Especial em contexto escolar sobre esta perturbação.

4.11 - Análise dos dados

No presente capítulo, apresentam-se os dados com base nas dimensões do inquérito por questionário. Os dados considerados importantes para este estudo foram tratados através da estatística descritiva e analisados quantitativamente. Os resultados serão apresentados em forma de tabelas e gráficos. Os resultados serão apresentados em percentagens, isto porque se trata de uma amostra de 100 indivíduos, portanto a frequência é igual à percentagem, neste caso.

Capítulo 5 - Apresentação e Análise de Resultados

5.1 – Dados demográficos

A amostra da presente investigação é constituída por 100 professores de Educação Especial.

Procedemos, em seguida, à caracterização dos docentes inquiridos, com base nas respostas dadas à primeira parte do questionário.

Dados pessoais e profissionais

1 – Idade

Constatamos que a média de **idades** dos docentes inquiridos está maioritariamente compreendida entre 36 e 45 anos com 49%, seguidamente temos a média dos docentes com idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos de idade com 26%, depois os docentes com idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos de idade com 20% e por fim os docentes com mais de 56 anos, apenas com 5%.

Gráfico 1 - Idade

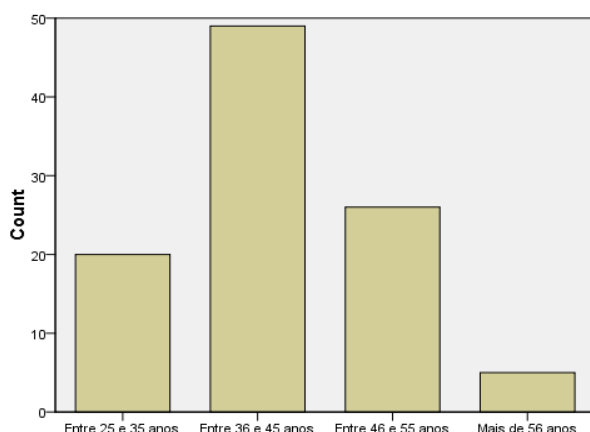


Tabela 1 - Idade

Idade	Percentagem
Entre 25 e 35 anos	20%
Entre 36 e 45 anos	49%
Entre 46 e 55 anos	26%
Mais de 56 anos	5%

2 – Género

Verifica-se que nesta amostra 83% dos professores são do sexo feminino e 17% são do sexo masculino.

Gráfico 2 - Género

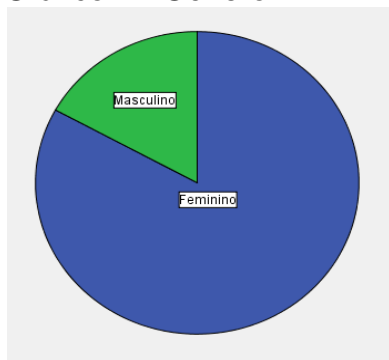


Tabela 2 – Género

Género	Percentagem
Masculino	17%
Feminino	83%

3 - Tempo de Serviço

No que respeita ao tempo de serviço docente, 57% dos professores inquiridos têm entre 1 e 5 anos de tempo de serviço; 21% docentes têm entre 6 e 10 anos de serviço; 16% dos docentes têm entre 11 e 15 anos de tempo de serviço; 6% dos professores têm mais de 16 anos de tempo de serviço.

Gráfico 3 – Tempo de Serviço

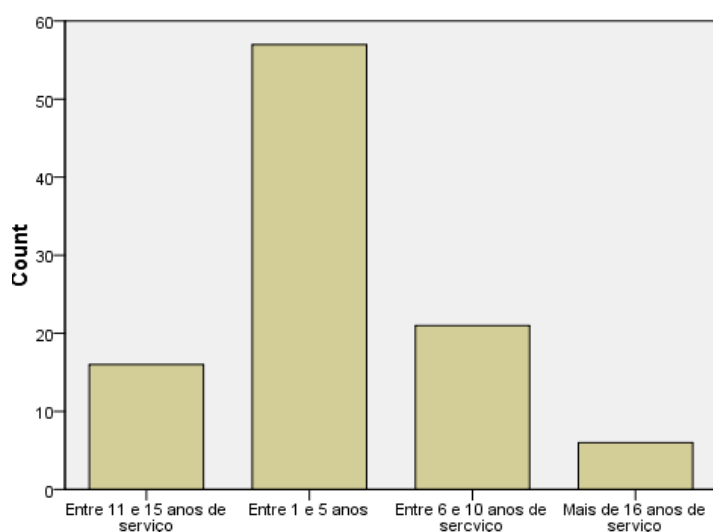


Tabela 3 – Tempo de serviço

Tempo de Serviço	Percentagem
Entre 1 e 5 anos de serviço	57%
Entre 6 e 10 anos de serviço	21%
Entre 11 e 15 anos de serviço	16%
Mais de 16 anos de serviço	6%

4 - Habilitações Académicas

Analisando a tabela 4, podemos destacar que relativamente às habilitações literárias, a grande maioria dos professores de Educação Especial, que respondeu a este inquérito, tem pós graduação, isto é, 80% dos inquiridos.

Gráfico 4 – Habilitações Académicas

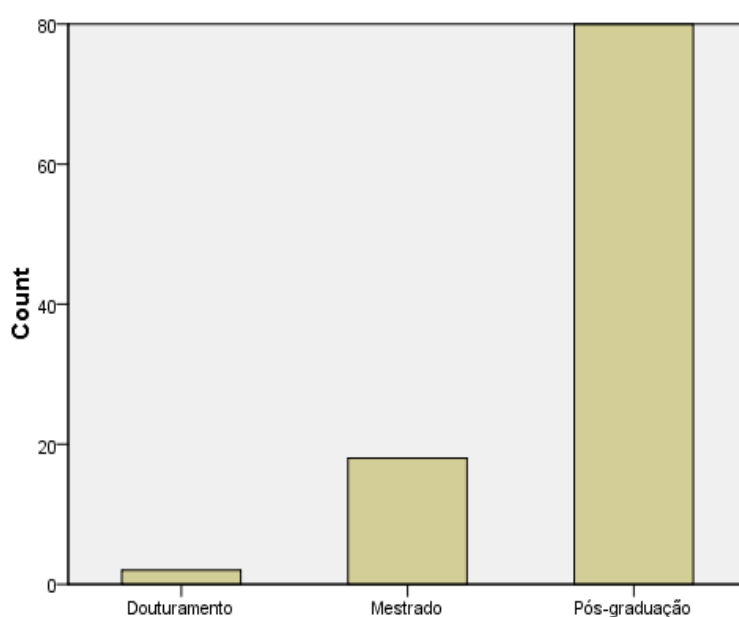


Tabela 4 – Habilitações Académicas

Habilitações Académicas	Percentagem
Pós-graduação	80%
Mestrado	18%
Doutoramento	2%

5- Após a formação inicial em Educação Especial realizei formação complementar nesta área.

No gráfico 5 constata-se que a grande maioria dos professores de Educação Especial inquiridos frequentou formação na área da Educação Especial, após a formação inicial. Isto é, 76% dos professores frequentaram formação. Apenas 24% não frequentaram formação após a formação inicial em Educação Especial.

Gráfico – 5 - Formação complementar

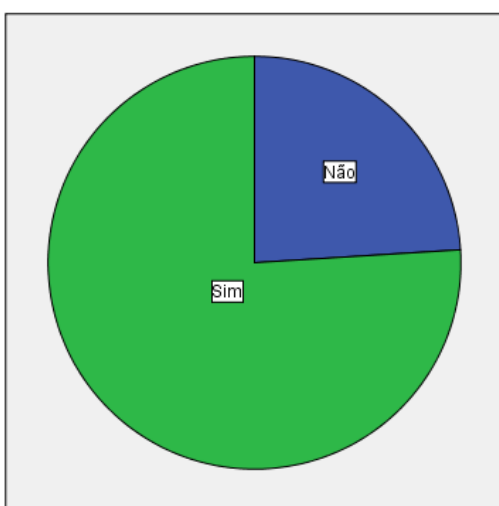


Tabela 5 –Formação Complementar

Formação complementar	Percentagem
Sim	76%
Não	24%

Escola Superior de Educação João de Deus

6 - Se respondeu sim na questão 5, por favor indique se incidiu sobre perturbações emocionais.

Apesar de haver uma grande percentagem de professores com formação complementar, apenas 48% receberam formação em perturbações emocionais, 37% não receberam nenhuma formação sobre perturbações emocionais.

Gráfico 6 – Formação em perturbações emocionais

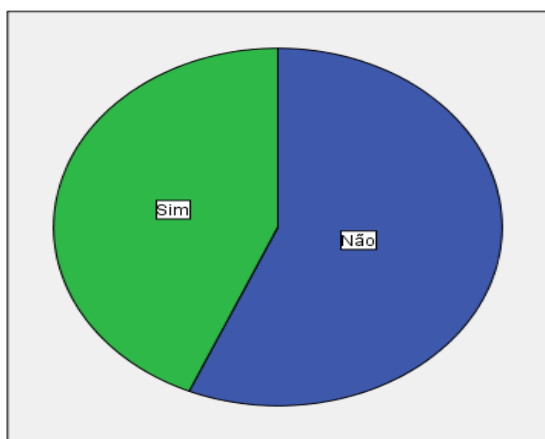


Tabela 6 – Formação em perturbações emocionais

Formação em perturbações emocionais	Percentagem
Sim	48%
Não	37%

5.2 - Tratamento de dados

Relativamente à **questão 2.1** - *Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com Alexitimia*, 5% dos professores inquiridos afirmaram ter trabalhado com crianças com Alexitimia e 95% afirmaram nunca ter trabalho com crianças com Alexitimia.

Gráfico 7 – questão 2.1

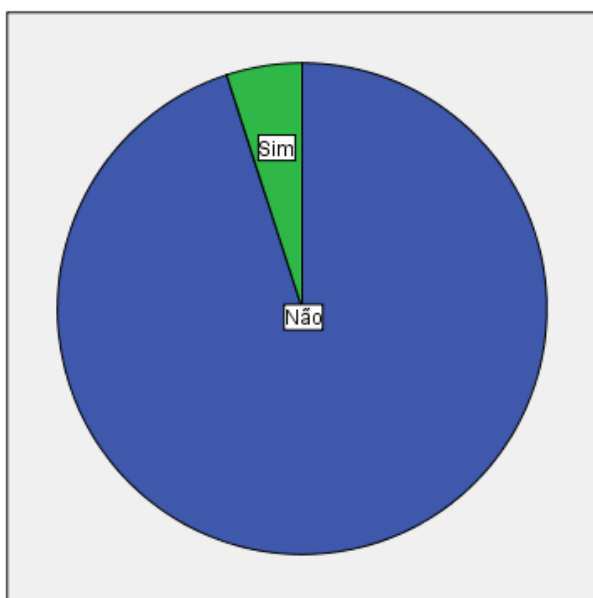


Tabela 7 – questão 2.1

Experiência com crianças com Alexitimia	Percentagem
Sim	5%
Não	95%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na **questão 2.2-** *Como classifica o seu conhecimento sobre a Alexitimia*, a larga maioria, 46%, revelaram que o seu conhecimento é insuficiente e 23% afirmam que o seu conhecimento é nulo. Apenas 22% dos inquiridos afirmaram que o seu conhecimento é suficiente, 8% referiram que o seu conhecimento é bom e apenas 1% referiu ter um conhecimento muito bom sobre a Alexitimia.

Gráfico 8 – questão 2.2

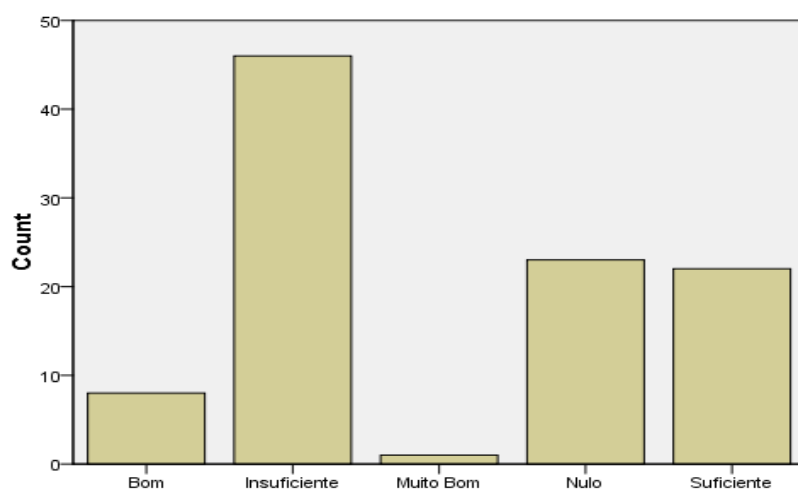


Tabela 8 – questão 2.2

Conhecimento sobre a Alexitimia	Percentagem
Nulo	23%
Insuficiente	46%
Suficiente	22%
Bom	8%
Muito Bom	1%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.3 - Assinale as características essenciais da Alexitimia, apenas 91% dos professores da amostra responderam a esta questão. Destes, apenas 23% identificaram as 6 caraterísticas da Alexitimia, 24% identificaram 2, 15% identificaram 3; como se pode ver no gráfico abaixo, os restantes professores identificaram entre uma a duas características, sendo que a grande maioria *identificou a característica - Dificuldade em identificar e descrever emoções*.

Gráfico 9 – conhecimento sobre as características da Alexitimia

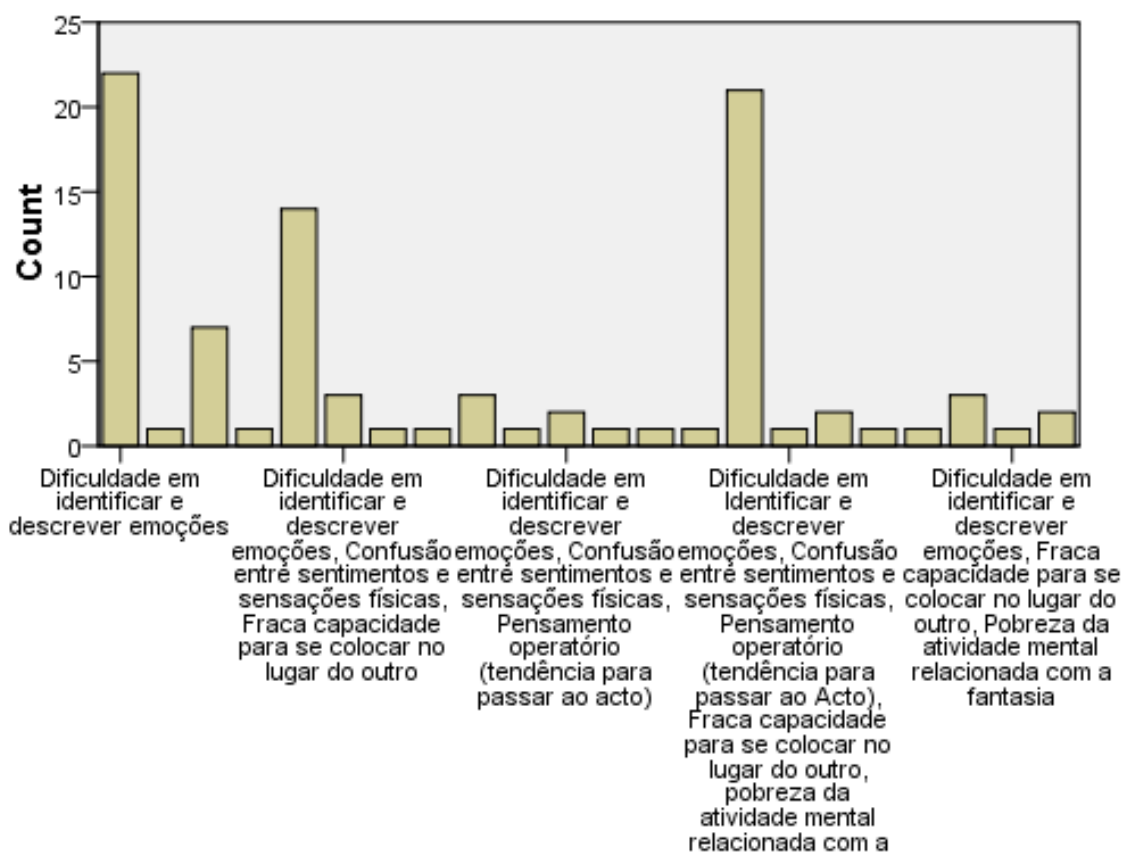


Tabela 9 - conhecimento sobre as características da Alexitimia

Características assinaladas	Percentagem
Dificuldade em identificar e descrever emoções	24%
Dificuldade em identificar e descrever emoções, confusão entre sentimentos e sensações físicas, pensamento operatório, fraca capacidade para se colocar no lugar do outro, pobreza da atividade mental relacionada com a fantasia, apatia.	23%
Dificuldade em identificar e descrever emoções, confusão entre sentimentos e sensações físicas, fraca capacidade para se colocar no lugar do outro	15%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.4 - Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *As práticas pedagógicas diferenciadas como a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa são sempre eficazes*, 42% referiram que discordam e 2% discordam totalmente; 28% nem concordam nem discordam; 23% concordam com a afirmação e 5% concordam totalmente.

Gráfico 10 – questão 2.4

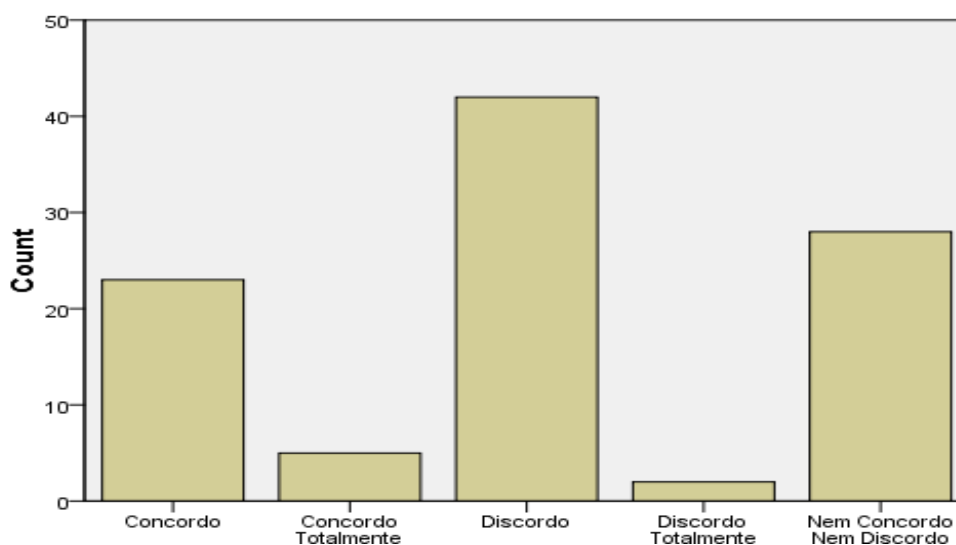


Tabela 10 – questão 2.4

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	2%
Discordo	42%
Nem concordo Nem discordo	28%
Concordo	23%
Concordo Totalmente	5%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.5 - Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *As práticas pedagógicas diferenciadas como a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa são adequadas em casos de perturbação afetiva*, 83% dos professores concordam com a afirmação, e 9% concordam totalmente, por outro lado, 2% não concordam e 6% nem concordam nem discordam.

Gráfico – 11 – questão 2.5

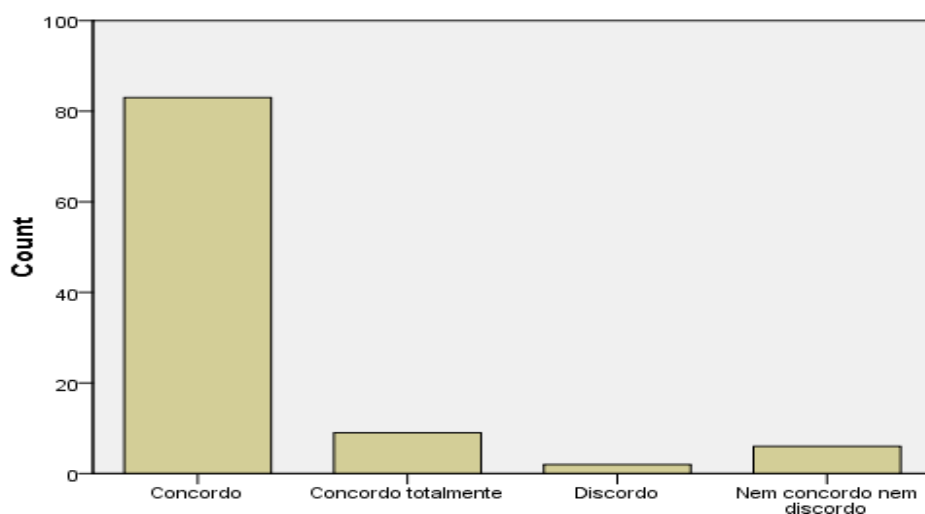


Tabela 11 – questão 2.5

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	2%
Nem concordo Nem discordo	6%
Concordo	83%
Concordo Totalmente	9%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.1 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Sentem-se confusos em relação ao tipo de emoção que estão a sentir*, 53% dos professores referiam contactar às vezes, 34% frequentemente 3% muito frequentemente, 9% raramente e 1% referiu nunca contactar com alunos com esta característica.

Gráfico 12 – questão 2.6.1

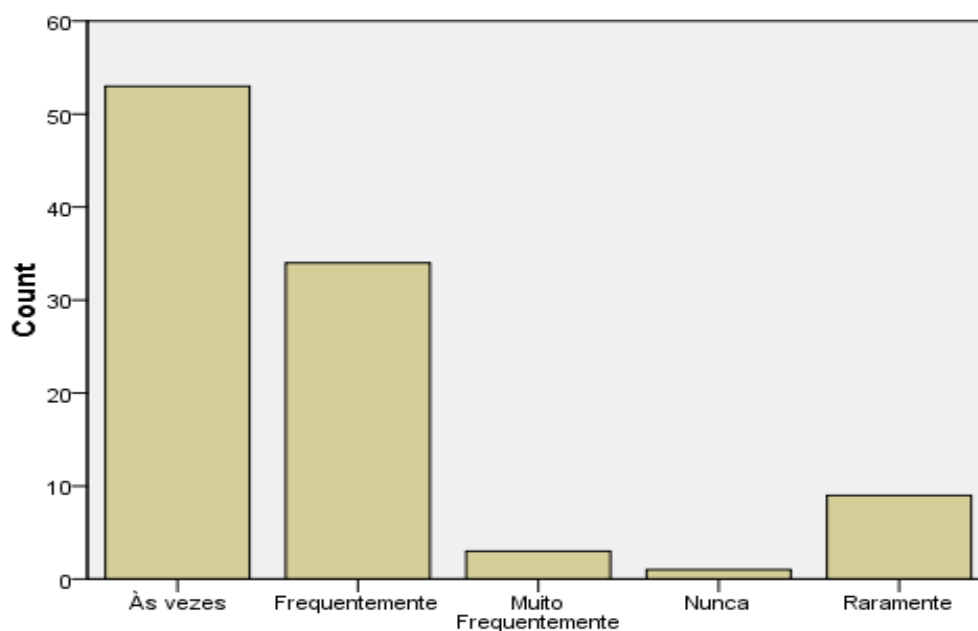


Tabela 12- questão 2.6.1

Frequência	Percentagem
Nunca	1%
Raramente	9%
Às vezes	53%
Frequentemente	34%
Muito frequentemente	3%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.2 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Têm dificuldade em encontrar palavras certas para descrever os seus sentimentos*, 62% dos docentes inquiridos responderam frequentemente, 6% muito frequentemente, 25% às vezes e 7% raramente.

Gráfico – 13 – questão 2.6.2

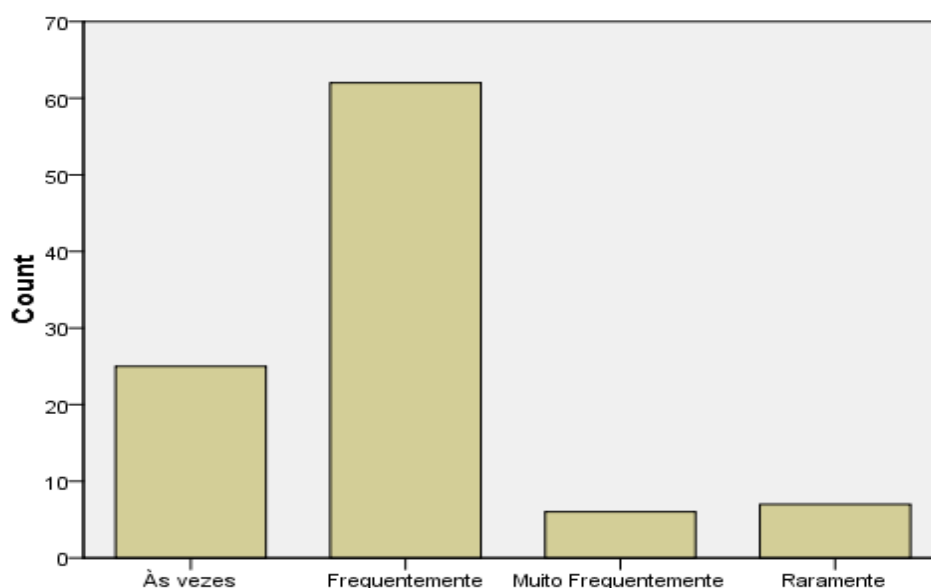


Tabela 13 – questão 2.6.2

Frequência	Percentagem
Nunca	0%
Raramente	7%
Às vezes	25%
Frequentemente	62%
Muito frequentemente	6%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.3 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Têm sensações físicas que não conseguem explicar*, 46% responderam às vezes, 35% raramente, 3% nunca, 13% frequentemente e 3% muito frequentemente.

Gráfico 14 - questão 2.6.3

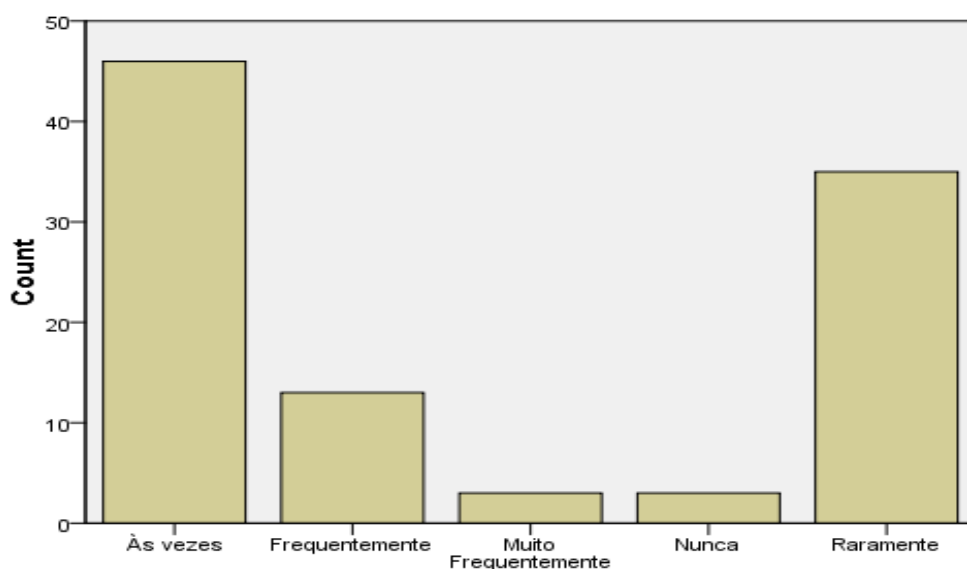


Tabela 14 - questão 2.6.3

Frequência	Percentagem
Nunca	3%
Raramente	35%
Às vezes	46%
Frequentemente	13%
Muito frequentemente	3%

Na questão 2.6.4 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *São capazes de descrever os seus sentimentos facilmente*, 47% dos professores inquiridos responderam raramente, e 46% responderam às vezes, apenas 7% dos professores inquiridos responderam frequentemente. É relevante notar que a grande maioria dos professores tenha referido que esta situação ocorre às vezes. Trata-se de uma das características mais emblemáticas da Alexitimia e é notório que há alunos com esta dificuldade.

Gráfico 15 – questão 2.6.4

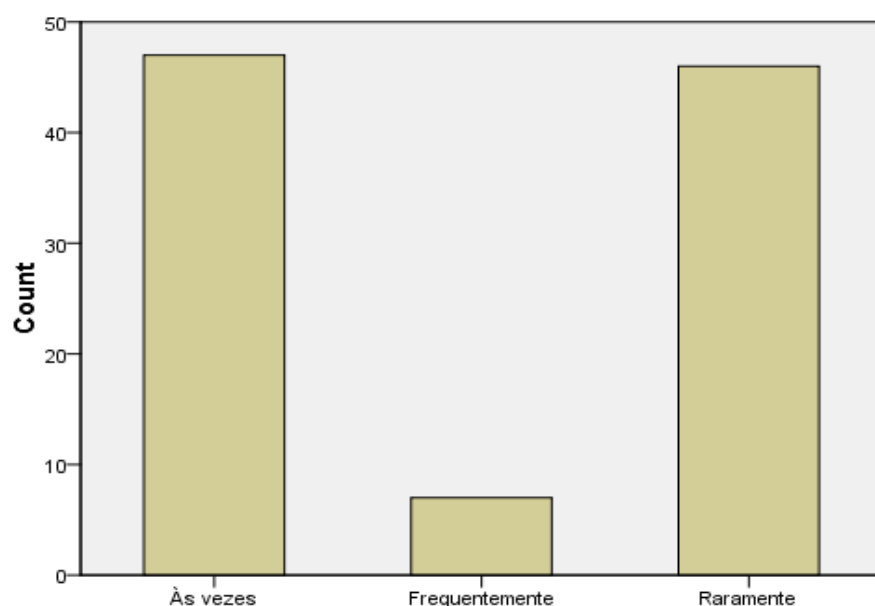


Tabela 15 – questão 2.6.4

Frequência	Percentagem
Nunca	0%
Raramente	46%
Às vezes	47%
Frequentemente	7%
Muito frequentemente	0%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.5 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Não conseguem definir com exatidão o que sentem*, 58% dos professores de Educação Especial Inquiridos responderam às vezes, 30 % frequentemente e 4% muito frequentemente, 7% raramente e 1% nunca. Mais uma vez se verifica que os professores de Educação Especial se deparam com alunos com défice emocional.

Gráfico 16 – questão 2.6.5

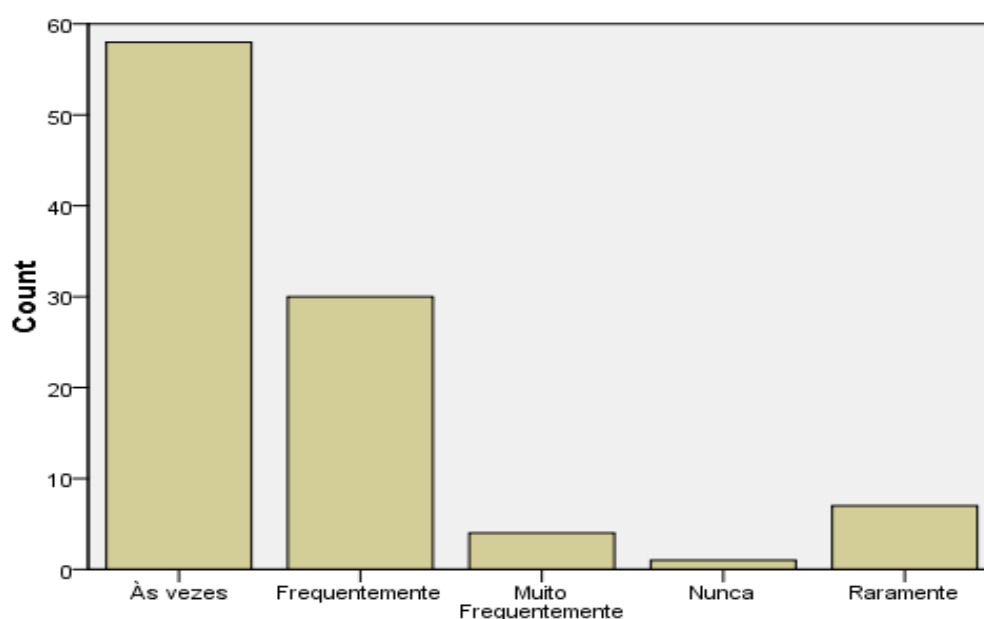


Tabela 16 - questão 2.6.5

Frequência	Percentagem
Nunca	1%
Raramente	7%
Às vezes	58%
Frequentemente	30%
Muito frequentemente	4%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.6 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Não dão importância às emoções*, a grande maioria, isto é, 52% dos professores responderam raramente, 31% responderam às vezes, 13% frequentemente, 3% muito frequentemente e 1% nunca.

Gráfico 17 - questão 2.6.6

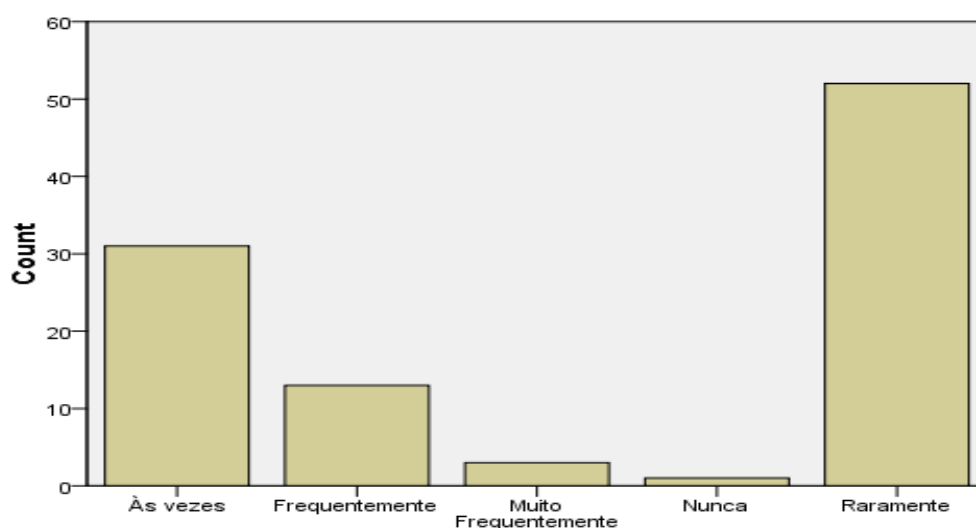


Tabela 17 - questão 2.6.6

Frequência	Percentagem
Nunca	1%
Raramente	52%
Às vezes	31%
Frequentemente	13%
Muito frequentemente	3%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.7 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Compreendem-se melhor a si mesmos e aos outros quando têm elevados níveis de autoestima*, nesta questão 52% dos professores de Educação Especial responderam frequentemente e 11% muito frequentemente, 26% às vezes, 10% raramente e 1% nunca. A larga maioria considera que a situação enunciada acima se verifica com frequência.

Gráfico 18 – questão 2.6.7

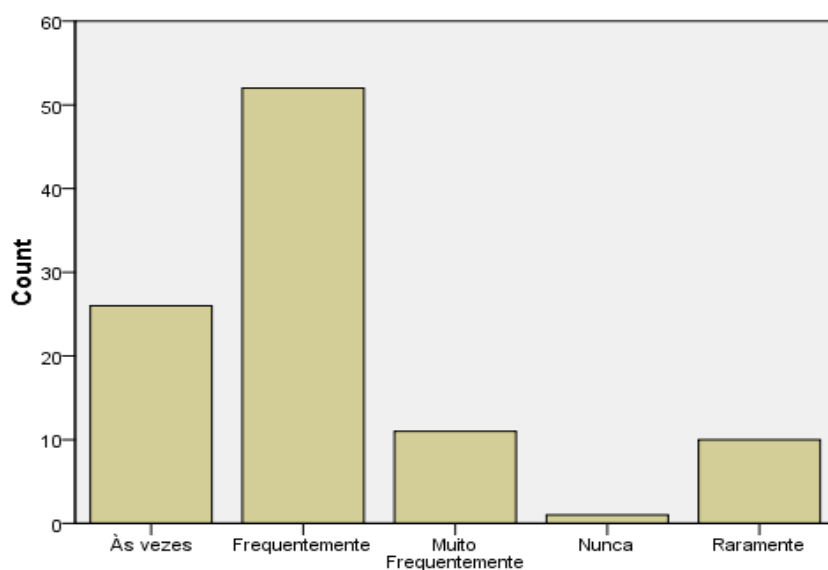


Tabela 18 - questão 2.6.7

Frequência	Percentagem
Nunca	1%
Raramente	10%
Às vezes	26%
Frequentemente	52%
Muito frequentemente	11%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.8 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Adaptam-se melhor quando têm elevados níveis de autoestima*, 64% dos professores responderam frequentemente e 10% muito frequentemente, 19% às vezes e 7% raramente. Portanto a autoestima, na percepção destes professores, contribui para a capacidade de adaptação dos alunos.

Gráfico 19 - questão 2.6.8

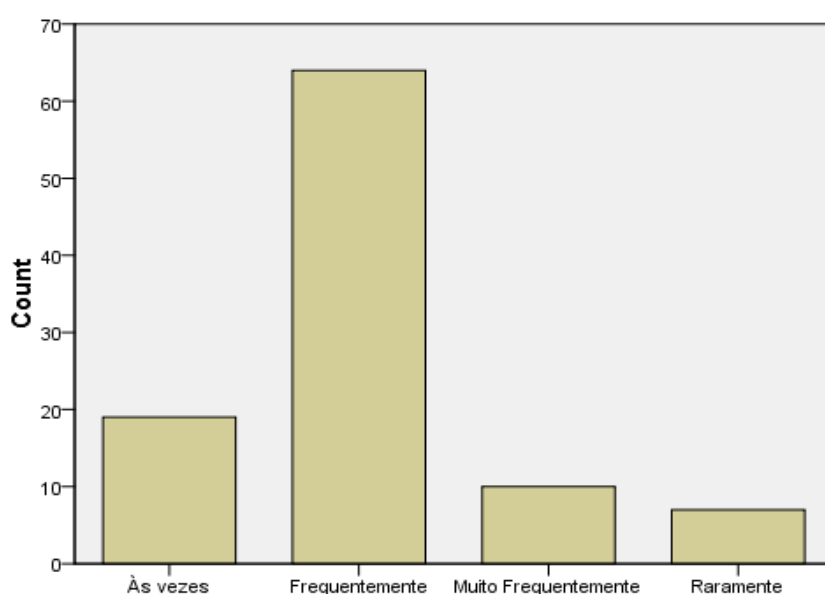


Tabela19 - questão 2.6.8

Adaptam-se melhor quando têm elevados níveis de autoestima	
Frequência	Percentagem
Nunca	0%
Raramente	7%
Às vezes	19%
Frequentemente	64%
Muito frequentemente	10%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.9 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Têm pouca capacidade de se colocar no lugar do outro*, 49% dos professores inquiridos responderam frequentemente, e 6% responderam muito frequentemente, 44% responderam às vezes e 1% raramente.

Gráfico 20 - questão 2.6.9

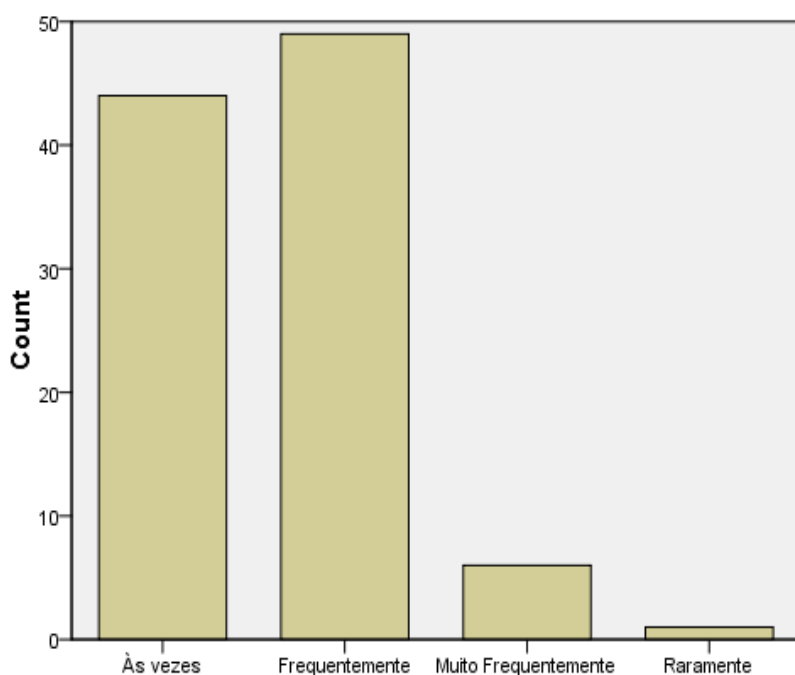


Tabela 20 - questão 2.6.9

Frequência	Percentagem
Nunca	0%
Raramente	1%
Às vezes	44%
Frequentemente	49%
Muito frequentemente	6%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.10 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Não sabem quando devem partilhar os seus problemas com os outros*, 55% referiram que frequentemente, 6% muito frequentemente, 37% às vezes e 2% nunca.

Gráfico 21 – questão 2.6.10

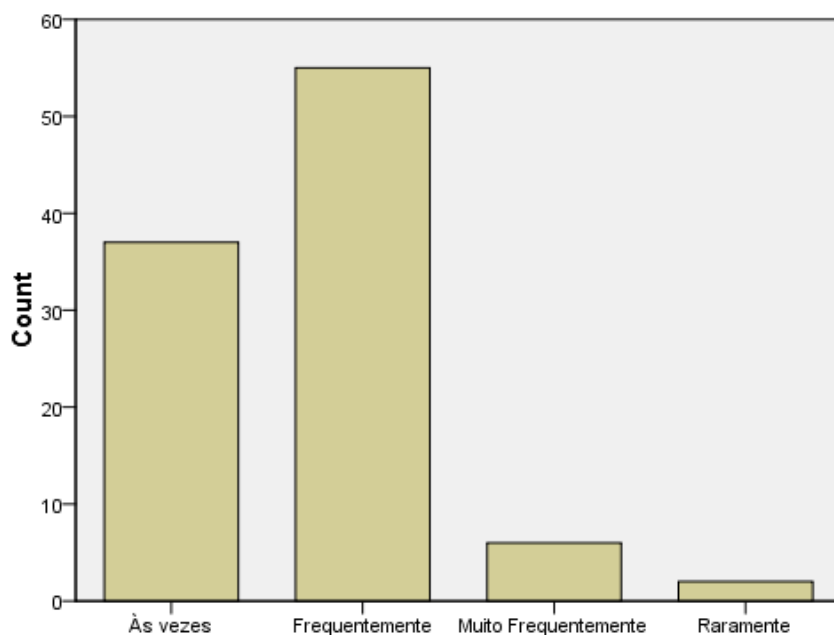


Tabela 21 - questão 2.6.10

Frequência	Percentagem
Nunca	0%
Raramente	2%
Às vezes	37%
Frequentemente	55%
Muito frequentemente	6%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.11 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Têm tendência para passar ao acto e pensamento literal e utilitário*, 51% responderam frequentemente, e 3% muito frequentemente, 39% responderam às vezes, e 7% responderam raramente.

Gráfico 22 - questão 2.6.11

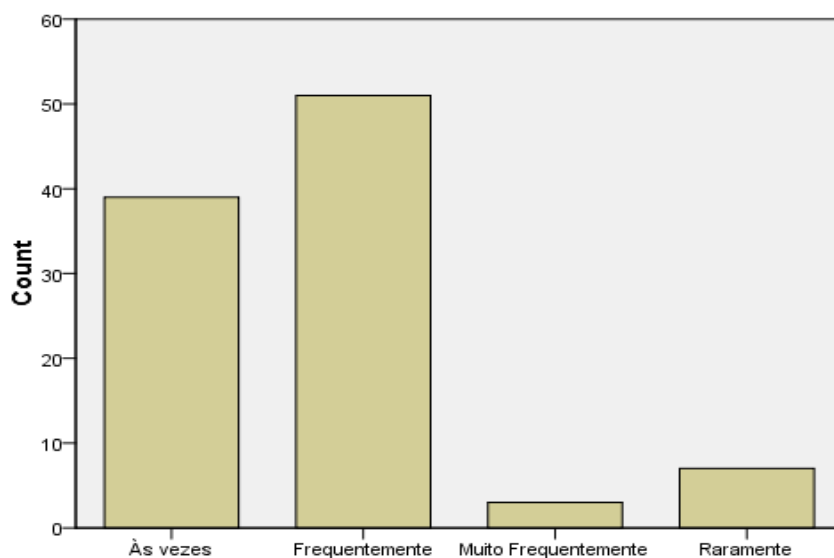


Tabela 22 - questão 2.6.11

Frequência	Percentagem
Nunca	0%
Raramente	7%
Às vezes	39%
Frequentemente	51%
Muito frequentemente	3%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.6.12 – Assinale com que frequência contacta com alunos que apresentam as seguintes características: *Revelam pouca capacidade de fantasiar*, 58% dos professores de Educação Especial inquiridos responderam às vezes, 24% raramente, 17% frequentemente e 1% muito frequentemente.

Gráfico 23 – questão 2.6.12

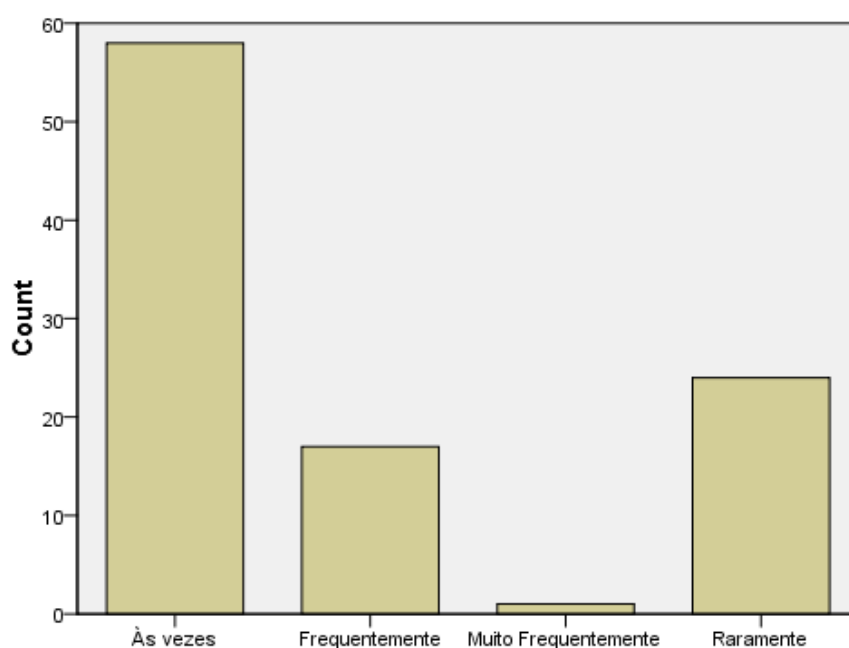


Tabela 23 - questão 2.6.12

Frequência	Percentagem
Nunca	0%
Raramente	24%
Às vezes	58%
Frequentemente	17%
Muito frequentemente	1%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.1 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Estou atento à capacidade que os meus alunos têm de se adaptar emocionalmente a várias situações*, os professores de Educação Especial inquiridos, na sua grande maioria estão em conformidade com esta ideia, isto é, 70% concordam e 30% concordam totalmente.

Gráfico 24 – questão 2.7.1

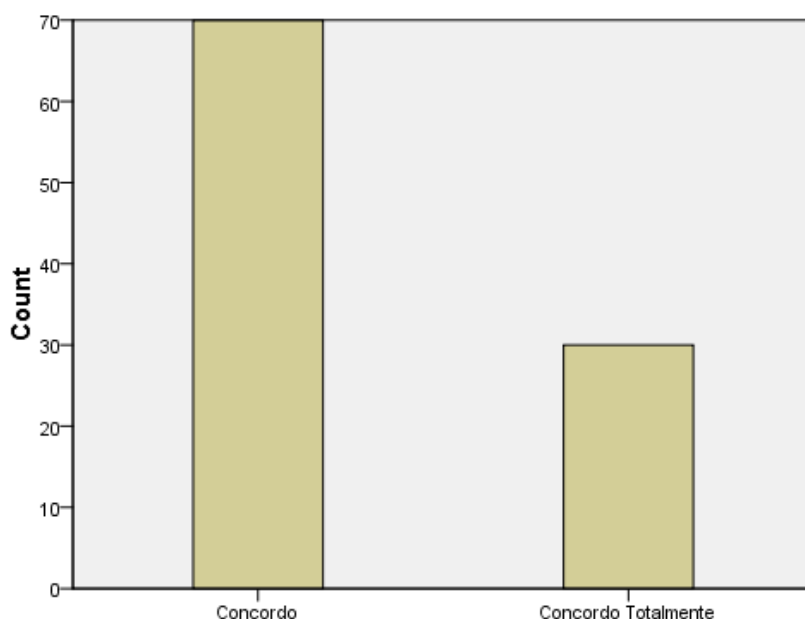


Tabela 24 - questão 2.7.1

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	0%
Concordo	70%
Concordo Totalmente	30%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.2 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Alunos com perturbações afetivas têm insucesso escolar*, 46% dos professores inquiridos responderam que nem concordam nem discordam, 26% concordam e 5% concordam totalmente, 23% discordam e 2% discordam totalmente.

Gráfico 25 – questão 2.7.2

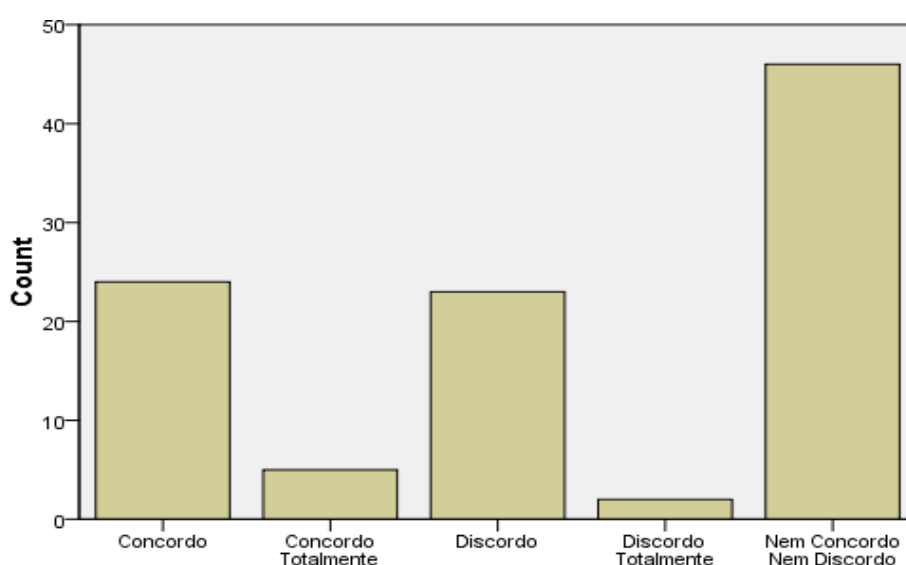


Tabela 25 - questão 2.7.2

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	2%
Discordo	23%
Nem concordo Nem discordo	46%
Concordo	24%
Concordo Totalmente	5%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.3 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *As perturbações afetivas são alvo de atenção na escola*, 62% dos professores responderam concordo e 4% concordo totalmente, 23% responderam nem concordo nem discordo e 11% discordo.

Gráfico 26 - questão 2.7.3

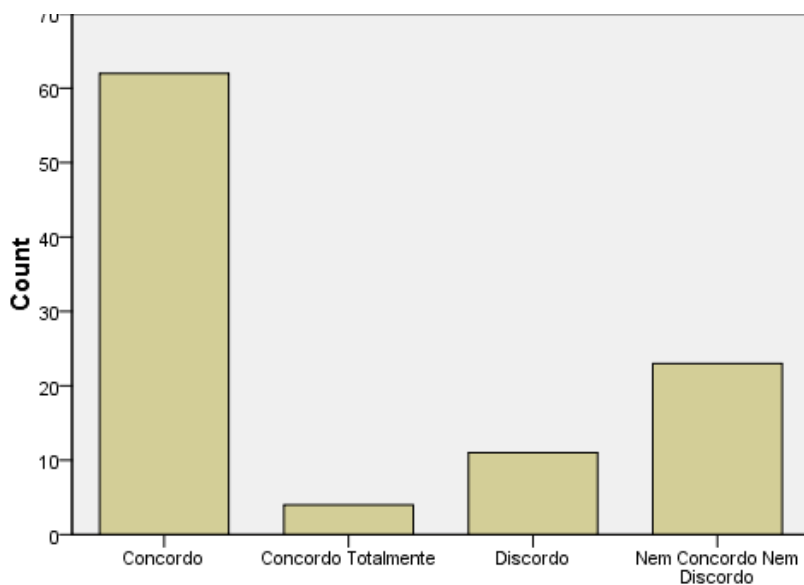


Tabela 26 - questão 2.7.3

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	11%
Nem concordo Nem discordo	23%
Concorde	62%
Concorde Totalmente	4%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.4 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *O comportamento adaptativo em nada se relaciona com o sucesso escolar*, 73% discordam e 8% discordam totalmente, 19% nem concordam nem discordam.

Gráfico 27 - questão 2.7.4

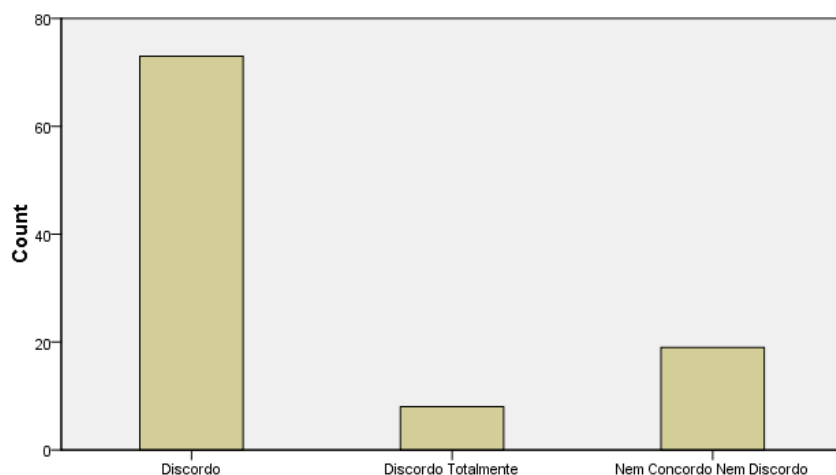


Tabela 27 - questão 2.7.4

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	8%
Discordo	73%
Nem concordo Nem discordo	19%
Concordo	0%
Concordo Totalmente	0%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.5 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Considero importante a capacidade que os meus alunos têm de perceber as emoções dos outros*, 73% concordam, 25% concordam totalmente e apenas 2% nem concordam nem discordam.

Gráfico 28 – questão 2.7.5

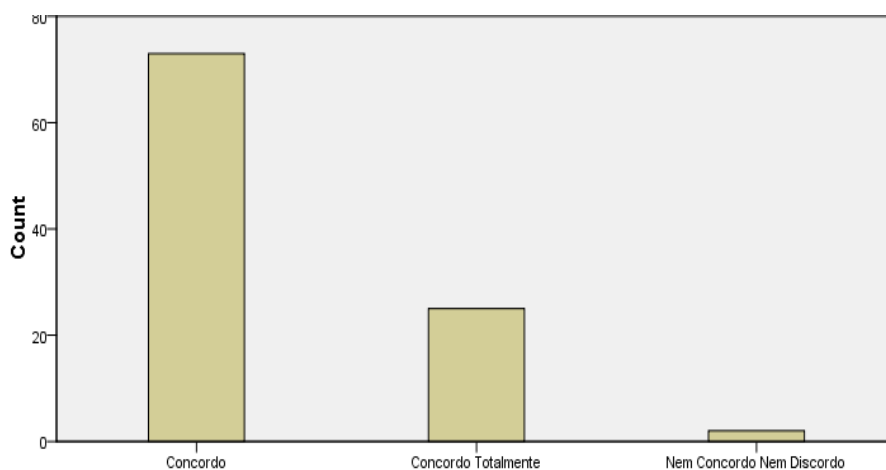


Tabela 28 – questão 2.7.5

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	2%
Concordo	73%
Concordo Totalmente	25%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.6 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *A Autoestima merece ser trabalhada em contexto escolar*, 65% concordam e 33% concordam totalmente, apenas 2% nem concordam nem discordam.

Gráfico 29 - questão 2.7.6

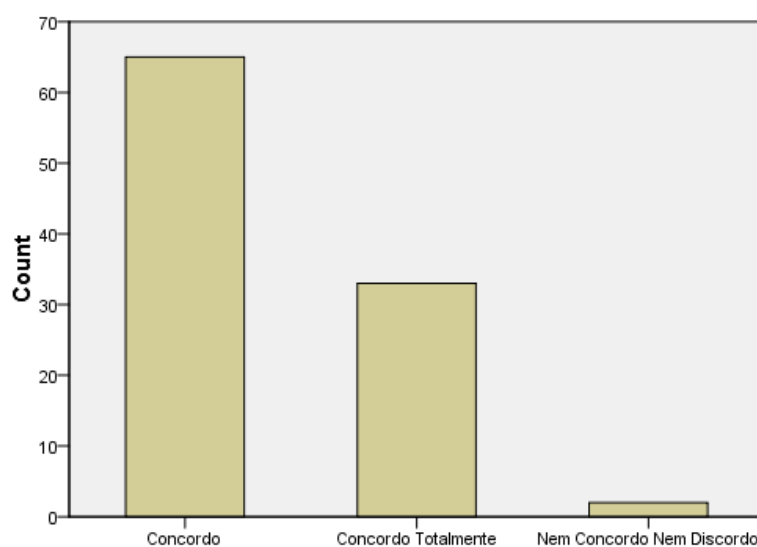


Tabela 29 – questão 2.7.6´

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	2%
Concordo	65%
Concordo Totalmente	33%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.7 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *As competências atitudinais são muito valorizadas em contexto escolar,* 41% concordam e 2% concordam totalmente, 39% nem concordam nem discordam e 18% discordam.

Gráfico 30 - questão 2.7.7

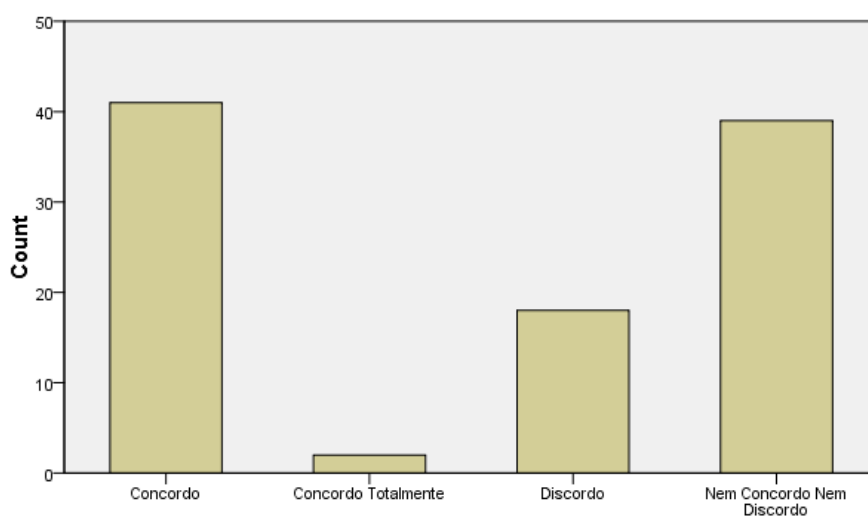


Tabela – 30 – questão 2.7.7

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	18%
Nem concordo Nem discordo	39%
Concordo	41%
Concordo Totalmente	2%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.8 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Enquanto professor de Educação especial, considero que desenvolvo estratégias mais eficazes para alunos com perturbações de ordem afetiva, do que os professores sem esta formação*, 77% dos professores concordam, e 12% concordam totalmente, 11% nem concordam nem discordam.

Gráfico 31 - questão 2.7.8



Tabela 31 - questão 2.7.8

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	11%
Concordo	77%
Concordo Totalmente	12%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.9 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências cognitivas*, 72% concordam e 17% concordam totalmente, apenas 11% nem concordam nem discordam.

Gráfico 32 - questão 2.7.9

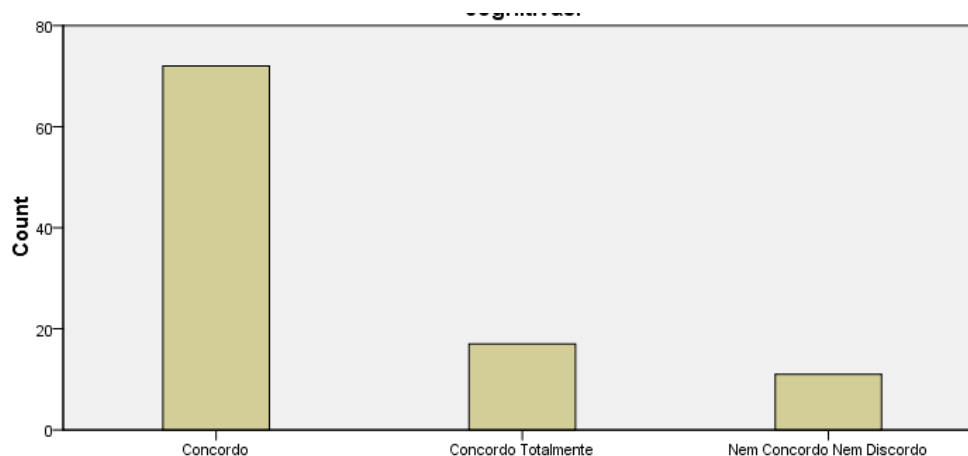


Tabela 32 – questão 2.7.9

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	11%
Concordo	72%
Concordo Totalmente	17%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.7.10 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências sociais*, a grande maioria dos professores, isto é, 61% dos professores concordam totalmente e 39% concordam.

Gráfico 33 - questão 2.7.10

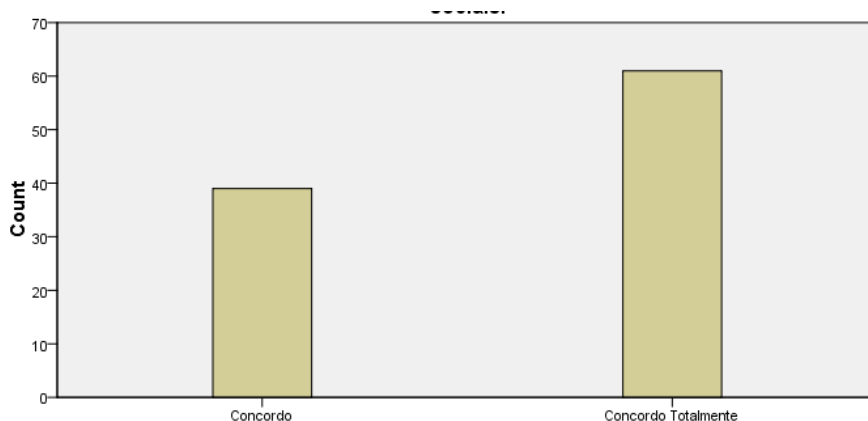


Tabela 33 - questão 2.7.10

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	0%
Concordo	39%
Concordo Totalmente	61%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.1 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa auxilia na consciencialização de que o indivíduo necessita relativamente às relações sociais e ao seu autoconhecimento, 79% dos professores inquiridos concordam e 5% concordam totalmente, 16% nem concordam nem discordam.

Gráfico 34 - questão 2.8.1

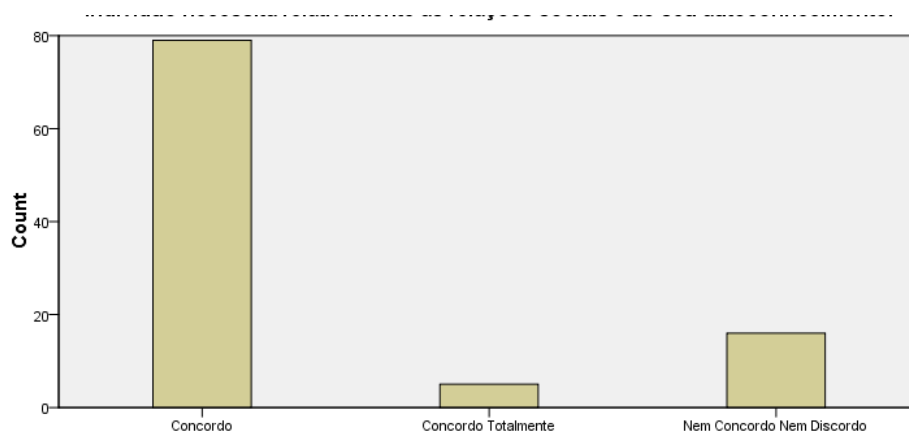


Tabela 34 - questão 2.8.1

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	16%
Concordo	79%
Concordo Totalmente	5%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.2 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa é um conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos de tal modo que se ajudam mutuamente, discutem com os seus companheiros e ajudam na compreensão e resolução de problemas*, 78% concordam, 11% concordam totalmente, 10%nem concordam nem discordam.

Gráfico 35 – questão 2.8.2

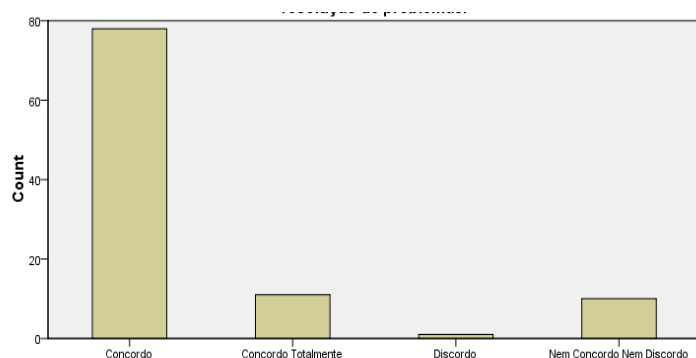


Tabela 35 – questão 2.8.2

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	1%
Nem concordo Nem discordo	10%
Concordo	78%
Concordo Totalmente	11%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.3 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar individualmente, evitando confrontar-se com o outro,* 52% concordam, 38% discordam totalmente, 7% nem concordam nem discordam e 3 % concordam.

Gráfico 36 – questão 2.8.3

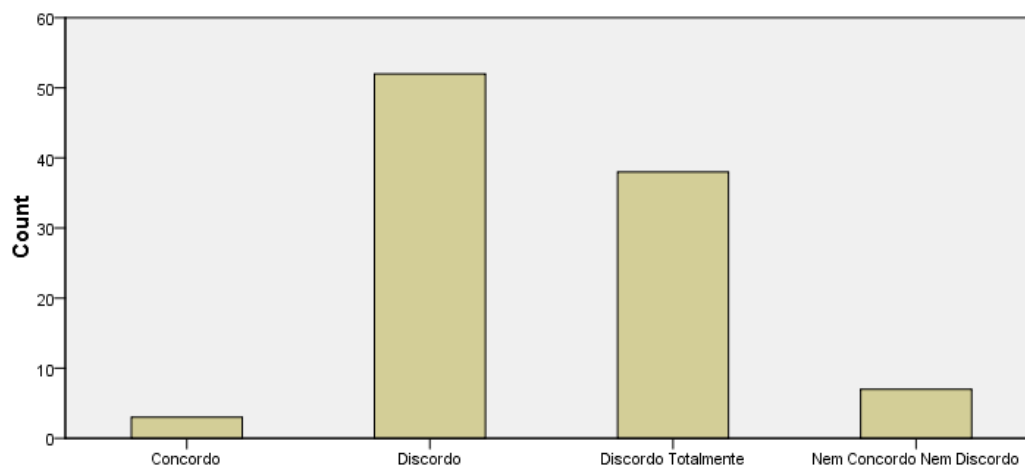


Tabela 36 – questão 2.8.3

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	38%
Discordo	52%
Nem concordo Nem discordo	7%
Concordo	3%
Concordo Totalmente	0%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.4 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: - *O trabalho em torno de um objetivo comum é favorável a qualquer aluno*, 61% concordam e 30% concordam totalmente, 7% nem concordam nem discordam e 2% discordam.

Gráfico 37 - questão 2.8.4

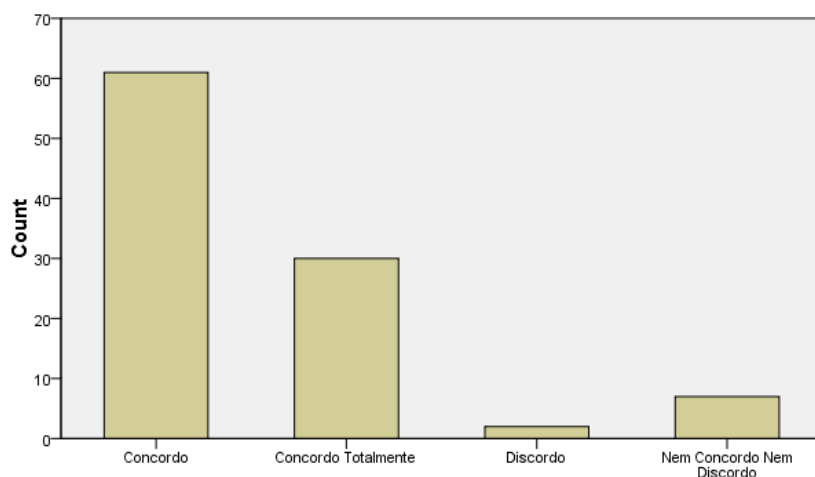


Tabela 37 – questão 2.8.4

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	2%
Nem concordo Nem discordo	7%
Concordo	61%
Concordo Totalmente	30%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.5 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar em grupo e ter momentos que promovam o comportamento adaptativo*, 67% concordam e 27% concordam totalmente, 5% nem concordam nem discordam e 1% discordam.

Gráfico 38 - questão 2.8.5

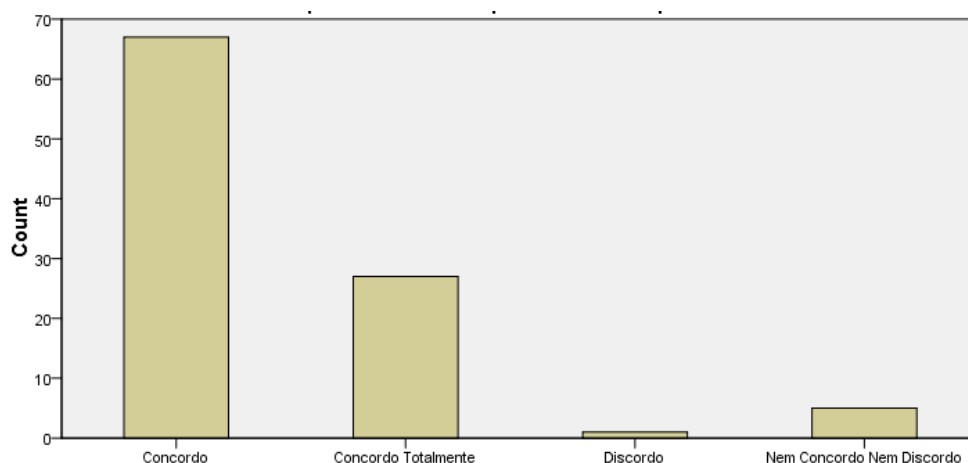


Tabela 38 - questão 2.8.5

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	1%
Nem concordo Nem discordo	5%
Concordo	67%
Concordo Totalmente	27%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.6 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Atividades levadas a cabo em regime de tutoria não são benéficas para alunos com problemas de regulação emocional e afetiva, no sentido de adquirirem mais conhecimentos*, 66% discordam e 12% discordam totalmente, 12% nem concordam nem discordam, 9% concordam e 1% concordam totalmente.

Gráfico 39 - questão 2.8.6

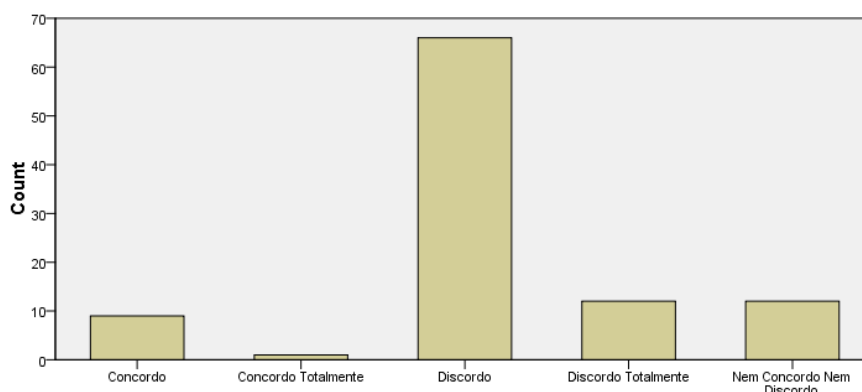


Tabela 39 - questão 2.8.6

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	12%
Discordo	66%
Nem concordo Nem discordo	12%
Concordo	9%
Concordo Totalmente	1%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.7 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *A relação dos alunos com (...) seus iguais incide de forma decisiva (...) na socialização, o controlo de impulsos agressivos, (...) bem como o aumento do nível de desempenho e rendimento escolar*, 83% concordam, 4% concordam totalmente, 13% nem concordam nem discordam.

Gráfico 40 - questão 2.8.7

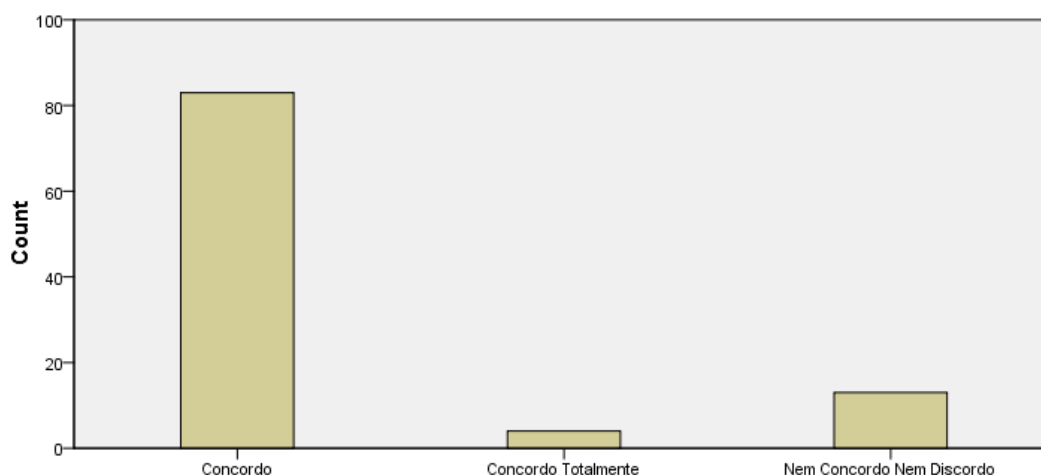


Tabela 40 - questão 2.8.7

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	13%
Concordo	83%
Concordo Totalmente	4%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.8 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, quando bem implementada, promove a aquisição de competências sociais e cognitivas*, 69% concordam, 24% concordam totalmente, 7% nem concordam nem discordam.

Gráfico 41 - questão 2.8.8

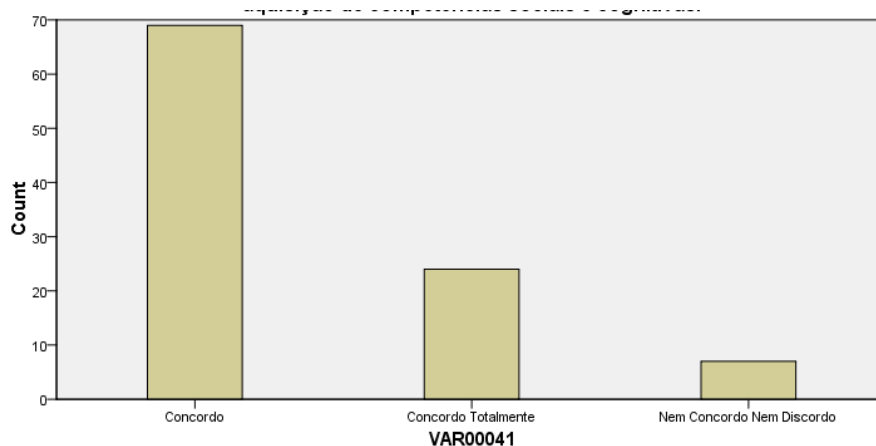


Tabela 41 - questão 2.8.8

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	0%
Nem concordo Nem discordo	7%
Concordo	69%
Concordo Totalmente	24%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.9 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *A tutoria permite maior envolvimento, responsabilidade e autoestima dos alunos*, 67% concordam, 19% concordam totalmente, 8% nem concordam nem discordam e 6% discordam.

Gráfico 42 - questão 2.8.9

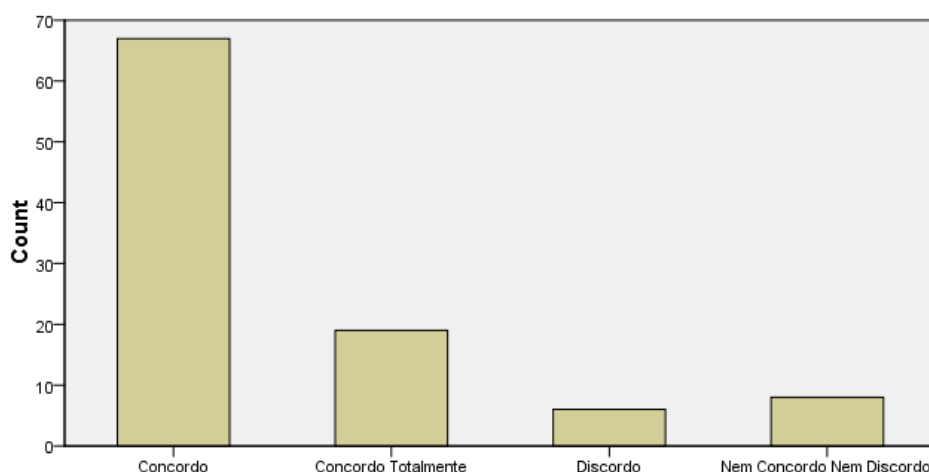


Tabela 42 - questão 2.8.9

Grau de concordância	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	6%
Nem concordo Nem discordo	8%
Concordo	67%
Concordo Totalmente	19%

Escola Superior de Educação João de Deus

Na questão 2.8.10 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *O trabalho em tutoria permite a diminuição da ansiedade e o aumento do grau de confiança*, 72% concordam, 13% concordam totalmente, 11% nem concordam nem discordam e 4% discordam.

Gráfico 43 - questão 2.8.10

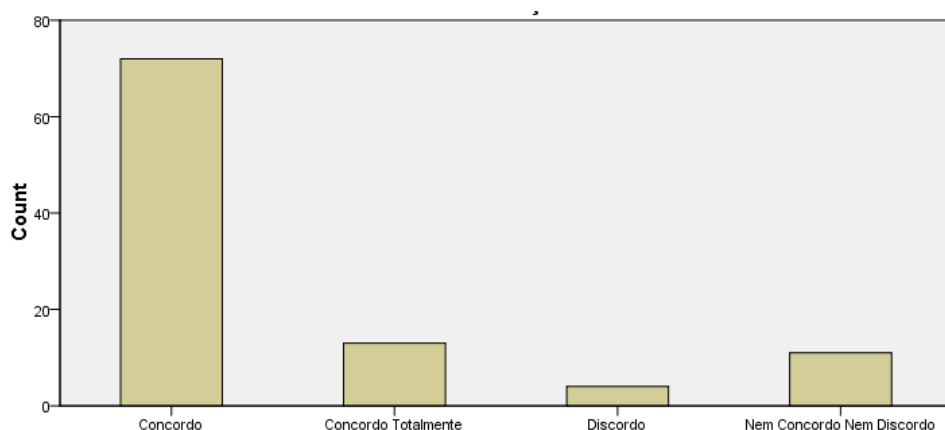


Tabela 43 - questão 2.8.10

O trabalho em tutoria permite a diminuição da ansiedade e o aumento do grau de confiança.	Percentagem
Discordo Totalmente	0%
Discordo	4%
Nem concordo Nem discordo	11%
Concordo	72%
Concordo Totalmente	13%

Capítulo 6 - Discussão de Resultados

Após a análise de resultados, estão reunidas as condições para articular a parte teórica e a parte prática, levando à possível verificação das hipóteses formuladas.

Teve-se em consideração o problema inicial que pretende avaliar *Qual a percepção (concepções) / conhecimento dos Professores de Educação Especial, em exercício de funções, sobre a Alexitimia*, bem como as questões orientadoras do estudo que deram origem às 8 hipóteses a serem consideradas de seguida.

Hipótese 1 (H1): Em contexto escolar, as perturbações da regulação emocional têm impacto negativo: no desenvolvimento de competências sociais; no desenvolvimento de competências cognitivas.

As respostas dos docentes inquiridos permitiram verificar que as perturbações da regulação emocional influenciam a vida social, em particular o desenvolvimento de competências sociais.

“Tem-se verificado que o conceito de regulação emocional (...) está associado (...) à crescente sustentação da premissa de que a incapacidade para regular as emoções aumenta, consideravelmente, a probabilidade dos sujeitos apresentarem défices em vários campos, designadamente **social, relacional, académico**, laboral e mesmo clínico” (Gross & Muñoz, 1995; Simpson, Hughes & Snyder, 2006, cit por Veloso, 2011).

A questão 2.7.10 incide precisamente sobre este objeto. Isto é, quando questionados sobre a sua concordância relativamente à afirmação: *As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências sociais*, os professores de Educação Especial inquiridos, responderam na sua totalidade que concordavam. Perante a afirmação anteriormente citada, 39% dos professores de Educação Especial concordam e 61% concordam totalmente que *As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências sociais*, **confirmando assim a Hipótese 1a).**

Relativamente à **Hipótese 1b)** *Em contexto escolar, as perturbações da regulação emocional têm impacto negativo: no desenvolvimento de competências cognitivas*, tomou-se em consideração os resultados de várias perguntas.

Na questão 2.7.2 - *Alunos com perturbações afetivas têm insucesso escolar*, as respostas dos docentes foram um pouco difusas, 46% dos professores inquiridos responderam que nem concordam nem discordam, 26% concordam e 5% concordam totalmente, 23% discordam e 2% discordam totalmente. A maioria não tem opinião formada sobre este ponto. Porém, 31% (26% concordam e 5% concordam totalmente) concordam de forma taxativa que *Alunos com perturbações afetivas têm insucesso escolar*, por outro lado, 25 % (23% discordam e 2% discordam totalmente) não concordam com esta afirmação, o que quer dizer que na perceção dos professores de Educação Especial inquiridos, nem todos os alunos com perturbações da regulação emocional têm insucesso escolar.

Na questão 2.7.4 - *O comportamento adaptativo em nada se relaciona com o sucesso escolar*, a grande maioria dos professores de Educação especial discorda desta afirmação, isto é 81% (73% discorda e 8% discorda totalmente), os restantes 19% nem concordam nem discordam. Portanto, estes professores consideram que o comportamento adaptativo influencia o sucesso escolar, é possível estabelecer uma relação entre estes dois polos.

Na questão 2.7.9 - *As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências cognitivas*, a grande maioria dos professores de Educação especial 89% (72% concordam e 17% concordam totalmente) concorda com a afirmação, apenas 17% nem concordam nem discordam. Nesta questão, os professores inquiridos respondem de forma taxativa sobre a influência das perturbações afetivas no desenvolvimento de competências cognitivas revelando anuência com esta afirmação.

Ao cruzarmos os resultados destas 3 questões, há, de certa forma, uma gradação nos resultados, em primeiro lugar, depreende-se que perturbações da regulação emocional não são sinónimo de insucesso escolar, porém, há uma relação entre o comportamento adaptativo e o sucesso escolar e por fim

Escola Superior de Educação João de Deus

reconhece-se que *As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências cognitivas*, logo, a **Hipótese 1b) está confirmada**.

Hipótese 2 (H2): As perturbações da regulação afetiva constituem um constructo mal compreendido e pouco valorizado.

Relativamente a esta hipótese, procedeu-se a um cruzamento de dados entre as perguntas 2.7.1; 2.7.3; 2.7.5; 2.7.7. e 2.2

Relativamente à questão 2.7.1 –*Estou atento à capacidade que os meus alunos têm de se adaptar emocionalmente a várias situações*, os professores de Educação Especial inquiridos estão em conformidade com esta ideia, isto é, 70% concordam e 30% concordam totalmente.

Na questão 2.7.3 - *As perturbações afetivas são alvo de atenção na escola*, 62% dos professores responderam concordo e 4% concordo totalmente, 23% responderam nem concordo nem discordo e 11% discordo. Ou seja, a grande maioria entende que as perturbações afetivas são alvo de atenção na escola.

Na questão 2.7.5 - *Considero importante a capacidade que os meus alunos têm de perceber as emoções dos outros*, 73% concordam, 25% concordam totalmente e apenas 2% nem concordam nem discordam, mais uma vez se verifica que os professores de Educação Especial valorizam componentes relacionadas coma regulação afetiva.

Na questão 2.7.7 - *As competências atitudinais são muito valorizadas em contexto escolar*, 41% concordam e 2% concordam totalmente, 39% nem concordam nem discordam e 18% discordam, ou seja, 43%, a maioria concorda com a afirmação de que as competências atitudinais são muito valorizadas na escola.

Na questão 2.2 - *Como classifica o seu conhecimento sobre a Alexitimia*, a larga maioria, 46% revela que o seu conhecimento é insuficiente e 23% afirmam que o seu conhecimento é nulo. Apenas 22% dos inquiridos afirmou que o seu conhecimento era suficiente, 8% referiu que o seu conhecimento é bom e apenas 1% referiu ter um conhecimento muito bom sobre a Alexitimia. Importa salientar que parte dos professores que constituem esta amostra frequentou uma turma que

realizou trabalhos sobre a Alexitimia, o que pode justificar os 31% de professores com conhecimento sobre a Alexitimia.

Ao comparar / somar as respostas a estas questões, verifica-se que na percepção dos professores de Educação Especial as questões da regulação afetiva são valorizadas na escola, porém quando se compara com o conhecimento que os professores têm da Alexitimia, verifica-se que se trata de um constructo mal compreendido. Aliás esta frase de Veríssimo (2011): *As perturbações da regulação afetiva constituem um constructo mal compreendido e pouco valorizado*, reporta-se a um contexto mais geral e não em particular ao escolar. Verifica-se que se trata de um constructo mal compreendido, mas não se verifica, em contexto escolar, que as perturbações da regulação afetiva não sejam valorizadas.

Portanto a **Hipótese 2 (H2) não se verifica totalmente.**

Hipótese 3 (H3): Os professores com formação em educação especial desenvolvem estratégias consideradas mais adequadas para alunos com perturbações da regulação afetiva.

De uma forma geral, segundo Correia (2013) *no caso de inserção de alunos com NEE, a formação em NEE, torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos (...). Porém, a maioria das instituições de ensino superior não estão a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias (preparação inicial no campo da educação especial) na adequação dos seus planos de estudos.*

Portanto, sabemos *a priori* que a formação inicial dos professores não contempla formação no campo da Educação Especial e no domínio dos problemas emocionais; vejamos a percepção dos professores de Educação Especial relativamente à capacidade que os colegas sem esta formação revelam no que concerne ao desenvolvimento de estratégias para alunos com perturbações da regulação afetiva em comparação com os professores que têm formação no campo

da Educação Especial: em resposta à questão 2.7.8 - *Enquanto professor de Educação especial, considero que desenvolvo estratégias mais eficazes para alunos com perturbações de ordem afetiva, do que os professores sem esta formação*, 77% dos professores concordam, e 12% concordam totalmente, 11% nem concordam nem discordam. Ou seja, 89% dos professores de Educação Especial inquiridos consideram que os professores de Educação Especial desenvolvem estratégias mais eficazes para alunos com perturbações de ordem afetiva do que os professores sem formação neste campo, até porque, como já foi referido a formação inicial não contempla unidades curriculares nesta área, logo, a **Hipótese 3 (H3) está confirmada.**

Hipótese 4 (H4): Alunos com elevados níveis de autoestima têm melhor performance do ponto de vista da regulação afetiva.

No que se refere à autoestima, Coopersmith (1967), um de seus principais autores, entende que uma pessoa com autoestima alta mantém uma imagem bastante constante das suas capacidades, tem maior probabilidade de desempenhar papéis ativos em grupos sociais e tende a orientar-se mais diretiva e realisticamente para as suas metas pessoais. Portanto, podemos inferir que um conhecimento ideal de nós mesmos e, conseqüentemente, um desempenho superior em tarefas envolvendo habilidades cognitivas/intelectuais, se dão quando essas duas capacidades, a de pensar sobre o próprio pensar e a de manter uma autoimagem positiva, são mantidas/desenvolvidas em conjunto.

É portanto amplamente conhecida a relação entre a autoestima e a capacidade de adaptação a novas situações e de regular as próprias emoções.

As questões 2.6.7, 2.6.8 e 2.7.6 permitem averiguar a percepção dos professores de Educação Especial inquiridos relativamente a esta hipótese.

Relativamente à questão 2.6.7 - *Compreendem-se melhor a si mesmos e aos outros quando têm elevados níveis de autoestima*, 52% dos professores de Educação Especial responderam frequentemente e 11% muito frequentemente,

26% às vezes, 10% raramente e 1% nunca. A larga maioria considera que a afirmação acima se verifica com frequência. A maioria, 63% considera que os *alunos se compreendem melhor a si mesmos e aos outros quando têm elevados níveis de autoestima.*

Na questão 2.6.8 - *Adaptam-se melhor quando têm elevados níveis de autoestima*, 64% dos professores responderam frequentemente e 10% muito frequentemente, 19% às vezes e 7% raramente. Portanto a autoestima, na percepção destes professores (74%) contribui para a capacidade de adaptação dos alunos.

Na questão 2.7.6 - *A Autoestima merece ser trabalhada em contexto escolar*, 65% concordam e 33% concordam totalmente, apenas 2% nem concordam nem discordam. 98% dos professores inquiridos consideram que a autoestima deve ser trabalhada em contexto escolar, o que indicia que lhe atribuem valor do ponto de vista das atitudes a trabalhar em contexto de aula.

Os resultados nestas 3 questões são inequívocos, e **validam a Hipótese 4 (H4).**

Hipótese 5 (H5): Os professores com mais tempo de serviço têm menos conhecimento sobre a Alexitimia.

Como referido anteriormente, *a Alexitimia é um constructo relativamente pouco conhecido e frequentemente mal compreendido.* Trata-se de um conceito ainda muito desconhecido e se os professores com formação mais recente não o dominam, supomos que os professores com mais anos de serviço têm ainda menos conhecimento sobre a Alexitimia.

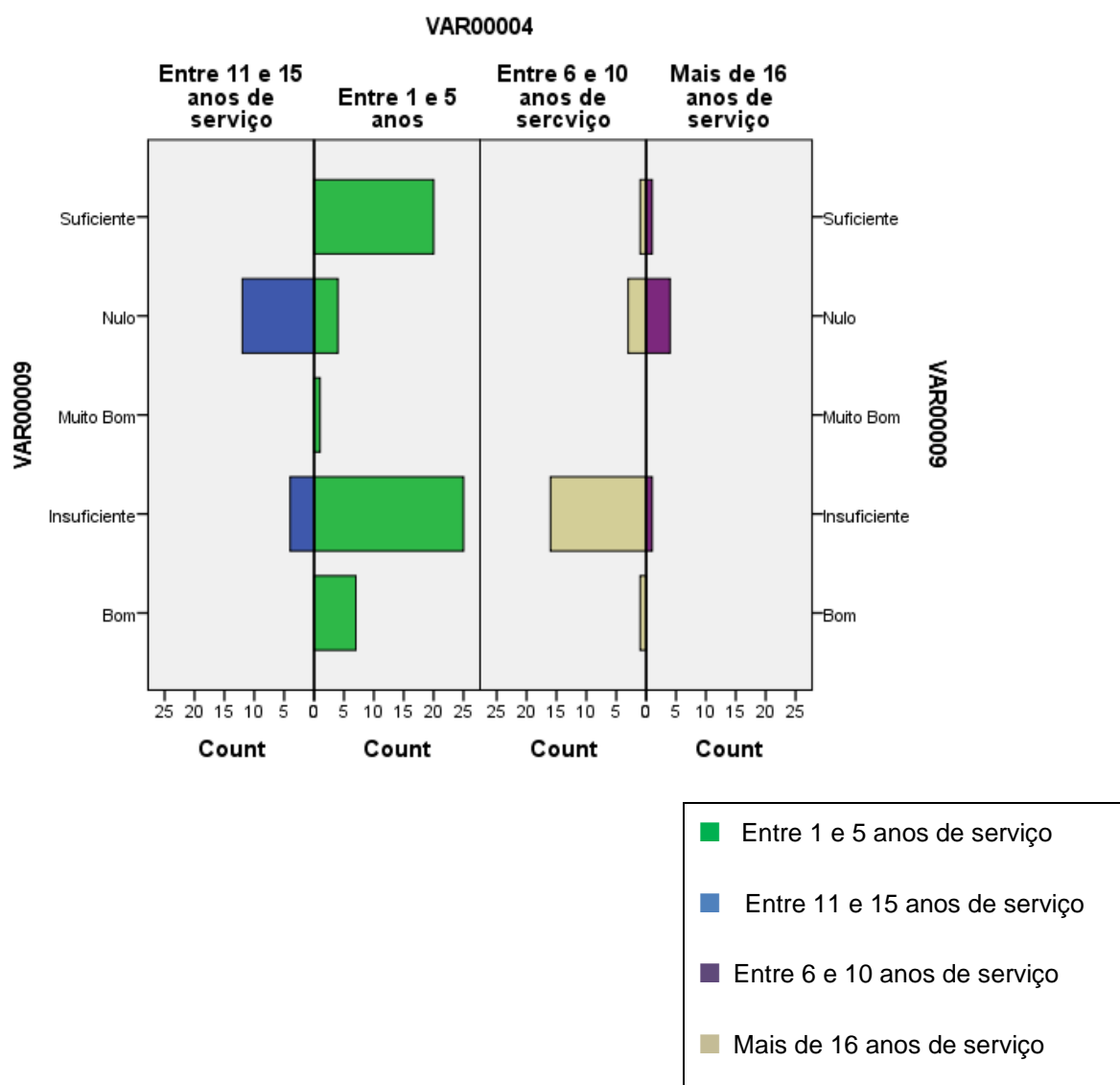
Vejamos: ao cruzarmos o tempo de serviço dos docentes com o conhecimento que disseram ter sobre a Alexitimia, verificámos, em primeiro lugar, que 22% dos professores disseram ter um conhecimento suficiente, 8% bom e 1% muito bom e quando se analisa o tempo de serviço dos docentes que deram estas respostas, verifica-se que: 91% das respostas com suficiente pertencem a

Escola Superior de Educação João de Deus

professores que têm entre 1 a 5 anos de serviço, 4,5% têm entre 6 e 10 anos de serviço e 4,5% têm mais de 16 anos de serviço. Conclui-se portanto que a grande maioria das pessoas que disse ter conhecimento sobre a Alexitimia tem entre 1 e 5 anos de serviço. Em contrapartida, relativamente à resposta insuficiente, 54,3% das respostas também correspondem a professores com 1 a 5 anos de tempo de serviço, isto porque, nesta amostra de 100 professores, 57% dos mesmos têm entre 1 e 5 anos de serviço (mais de metade, portanto).

Estes dados podem ser confirmados abaixo no gráfico 44.

Gráfico 44- relação entre tempo de serviço e conhecimento sobre a Alexitimia.



Importa notar que a resposta Nulo teve 17,5% de respostas de professores com 1 a 5 anos de tempo de serviço, 13% de 6 a 10 anos, 52% com 11 a 15 anos e 17,5% mais de 16 anos de tempo de serviço. É ainda de salientar que parte desta amostra (para quem foram enviados e-mails com o questionário) terminou recentemente (1 a 3 anos) a pós graduação em Educação Especial, o que justifica 57% de professores com tempo de serviço entre 1 a 5 anos.

Portanto não se pode confirmar a hipótese **Hipótese 5 (H5)**, porque apenas 6% desta amostra têm mais de 16 anos de tempo de serviço, mediante 57% da amostra que têm de 1 a 5 anos de serviço e portanto não se consegue estabelecer uma relação/ comparação equitativa. Pode eventualmente considerar-se que nesta amostra e em traços muito gerais os professores que têm mais conhecimento sobre a Alexitimia são os professores com menos tempo de serviço e que portanto terão feito formação nesta área mais recentemente.

Hipótese 6 (H6): Os professores com formação em perturbações emocionais sentem mais capacidade para lidar com a problemática da Alexitimia, do que os professores sem esta formação.

A questão 5 - *Após a formação inicial em Educação Especial realizei formação complementar nesta área*, teve 76% de respostas afirmativa e 24% de respostas negativas.

A questão 6 - *Se respondeu sim na questão 5, por favor indique se incidiu sobre perturbações emocionais*, teve 37% de respostas afirmativas e 48% de respostas negativas.

Na questão 2.2 - *Como classifica o seu conhecimento sobre a Alexitimia*, 46%, a larga maioria, revelaram que o seu conhecimento é insuficiente e 23% afirmaram que o seu conhecimento é nulo. Apenas 22% dos inquiridos afirmaram que o seu conhecimento é suficiente, 8% referiram que o seu conhecimento é bom e apenas 1% referiu ter um conhecimento muito bom sobre a Alexitimia.

Escola Superior de Educação João de Deus

Gráfico 45 – Relação entre formação complementar em Educação Especial, e em particular na área das perturbações emocionais, e o conhecimento sobre a Alexitimia.

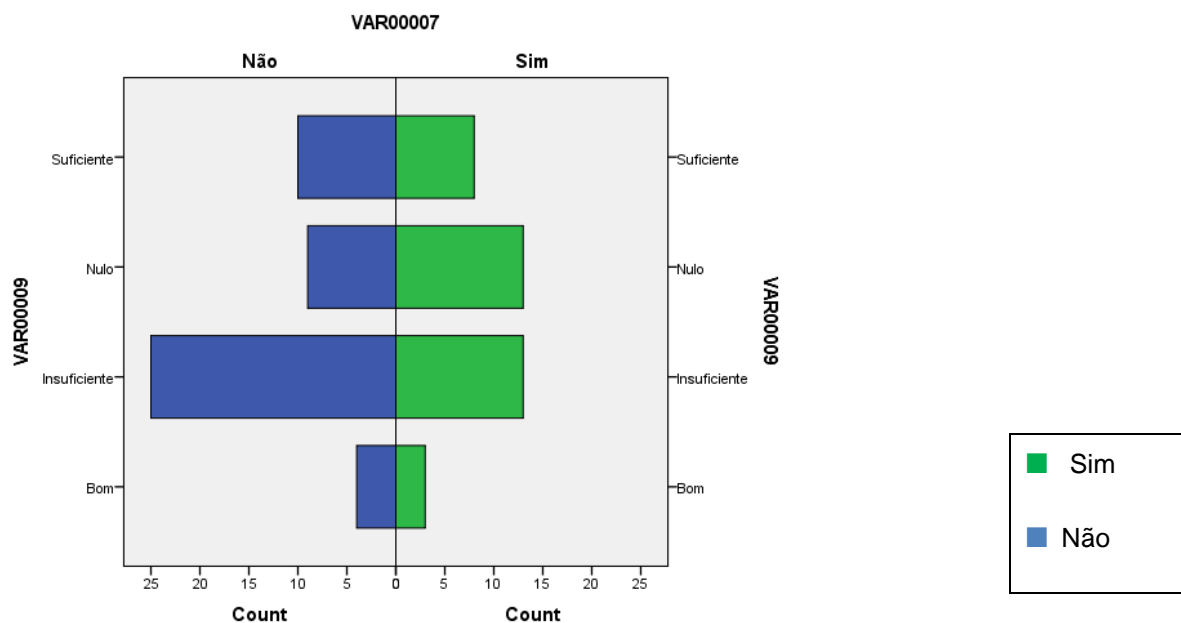


Tabela 44 – Professores sem formação em perturbações emocionais, e o conhecimento sobre a Alexitimia.

Não		
Conhecimento Alexitimia	Frequência	Percentagem
Nulo	9	11%
Insuficiente	25	29%
Suficiente	10	12%
Bom	4	5%

Escola Superior de Educação João de Deus

Tabela 45 – Professores com formação em perturbações emocionais, e o conhecimento sobre a Alexitimia.

Sim		
Conhecimento Alexitimia	Frequência	Percentagem
Nulo	13	15%
Insuficiente	13	15%
Suficiente	8	9%
Bom	3	4%

Ao cruzar as respostas das questões 6 e 2.2 verifica-se, através do gráfico 45, que dentro das respostas afirmativas, 15% têm conhecimento insuficiente e 15% disseram que o seu conhecimento é nulo, apenas 13 % (9% suficiente e 4% bom) afirmaram ter conhecimento sobre a Alexitimia. Portanto a **Hipótese 6 (H6)** não se verifica.

Mais uma vez citando Ramiro Veríssimo, *trata-se de um constructo relativamente pouco conhecido e frequentemente mal compreendido*, pelo que a formação recebida por estes professores pode ter incidido sobre perturbações emocionais, mas não ter contemplado a Alexitimia (o conceito no seu todo).

Hipótese 7 (H7): Os professores de Educação Especial têm conhecimento específico sobre a Alexitimia.

A questão 2.3 - *Assinale as características essenciais da Alexitimia (assinale todas as que considerar pertinentes): Dificuldade em identifica e descrever emoções; Confusão entre sentimentos e sensações físicas; pensamento operativo; Fala abertamente sobre o que sente; Fraca capacidade para se colocar no lugar do outro; Estabelece relações sociais ricas; pobreza da atividade mental*

Escola Superior de Educação João de Deus

relacionada com a fantasia, Define com exatidão os seus sentimentos; Pensa as suas emoções e consegue adaptar-se em função das mesmas; Apatia.

Numa amostra de 100 professores de Educação Especial, 91 responderam a esta questão, que não tinha caráter obrigatório, uma vez que se previa que uma larga parcela desta amostra não tivesse conhecimento sobre a Alexitimia. Destes, apenas 23% identificou as 6 características da Alexitimia presentes, 24% identificaram 2 e 15% identificaram 3; como se pode ver no gráfico número 9, os restantes professores identificaram entre uma a duas características, sendo que a grande maioria identificou a característica - *Dificuldade* em identificar e descrever emoções. Assim a hipótese **Hipótese 7 (H7) não se confirma.**

Importa talvez referir que estes professores responderam a este questionário em formato eletrónico, portanto aquando da sua resposta podem ter acedido à internet no sentido de averiguar o conceito de Alexitimia; talvez seja esse o motivo pelo qual todos apontaram a característica - *Dificuldade* em identificar e descrever emoções, porque é a característica imediatamente apontada à Alexitimia, no entanto sem relação com o défice de representação simbólica, porque nem todos apontaram a pobreza da atividade mental relacionada com a fantasia.

Hipótese 8 (H8): A Aprendizagem Cooperativa promove:

- a)modulação de estados emocionais perturbadores.
- b)desenvolvimento de competências cognitivas.

A escola inclusiva deve concretizar o que Heller enunciou:

“As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças ao seu posterior efeito na cotidianidade.” (Heller 1970, p.20).

Neste caso em particular, a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa pode ser uma forma de aproximação do aluno com Alexitimia ao mundo real, de o confrontar com a realidade dos seus pares e com o seu próprio mundo.

Relativamente a esta hipótese, consideraram-se as questões: 2.8.1, 2.8.3, 2.8.4, 2.8.5, 2.8.10 para a hipótese H8 – a); e as questões 2.8.6 e 2.8.7 para a hipótese H8 – b).

Na questão 2.8.1 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa auxilia na consciencialização de que o indivíduo necessita relativamente às relações sociais e ao seu autoconhecimento*, 79% dos professores inquiridos concordam e 5% concordam totalmente, 16% nem concordam nem discordam. Portanto, há a concordância por parte destes professores de que a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa contribui favoravelmente para as relações sociais, relação consigo próprio e autoconhecimento.

Na questão 2.8.3 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar individualmente, evitando confrontar-se com o outro*, 52% concordam, 38% discordam totalmente, 7% nem concordam nem discordam e 3 % concordam. O trabalho individual, sem confronto com o outro, não é visto como um caminho para alunos com perturbações afetivas.

Na questão 2.8.4 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *O trabalho em torno de um objetivo comum é favorável a qualquer aluno*, 61% concordam e 30% concordam totalmente, 7% nem concordam nem discordam e 2% discordam. O contributo para um objetivo comum por parte de qualquer aluno é tido como uma mais-valia. O objetivo comum é um móbil do trabalho na Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, os alunos trabalham juntos, para atingir um objetivo comum. Trocam ideias ao invés de trabalharem sozinhos, diferentemente de trabalhos em grupo, em que não há garantias de que todos serão participativos, a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa está estruturada de tal forma, que um aluno que não se esforça, não se possa aproveitar dos esforços de um colega. O aluno tem oportunidade de ser ele próprio com confronto com o outro. Há cooperação, não sobreposição. O aluno tem oportunidade de se comparar, se acrescentar e de se sentir valorizado, porque trabalha numa teia.

Na questão 2.8.5 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar em grupo e ter momentos que promovam o comportamento adaptativo*, 67% concordam e 27% concordam totalmente, 5% nem concordam nem discordam e 1% discordam. A grande maioria concorda que os alunos devem trabalhar em grupo e oportunidades de promoção do comportamento adaptativo.

Na questão 2.8.10 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *O trabalho em tutoria permite a diminuição da ansiedade e o aumento do grau de confiança*, 72% concordam, 13% concordam totalmente, 11% nem concordam nem discordam e 4% discordam. Ou seja a maioria dos professores inquiridos concorda que a tutoria contribui para a modulação emocional.

Portanto, mediante estes resultados a **Hipótese 8 (H8) a) confirma-se**.

Relativamente à **hipótese H8 – b)**, como já foi referido, consideraram-se as questões 2.8.6 e 2.8.7.

Na questão 2.8.6 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *Atividades levadas a cabo em regime de tutoria não são benéficas para alunos com problemas de regulação emocional e afetiva, no sentido de adquirirem mais conhecimentos*, 66% discordam e 12% discordam totalmente, 12% nem concordam nem discordam, 9% concordam e 1% concordam totalmente. Portanto atividades levadas a cabo em regime de tutoria contribuem para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências cognitivas.

Na questão 2.8.7 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *A relação dos alunos com (...) seus iguais incide de forma decisiva (...) na socialização, o controlo de impulsos agressivos, (...) bem como o aumento do nível de desempenho e rendimento escolar*, 83% concordam, 3 4% concordam totalmente, 13% nem concordam nem discordam.

Na questão 2.8.8 – assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, quando bem implementada, promove a aquisição de competências sociais e cognitivas*, 69% concordam, 24% concordam totalmente, 7% nem concordam nem discordam. A

grande maioria concorda que a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa promove a modulação de estados emocionais perturbadores e o desenvolvimento de competências cognitivas.

Por conseguinte a **Hipótese 8 (H8) b) confirma-se.**

Conclusões

É notório que a Alexitimia é uma perturbação desconhecida e que mesmo professores com formação em perturbações emocionais não têm conhecimento específico sobre a Alexitimia, além disso, apenas uma pequena percentagem dos professores revelaram ter experiência com crianças com Alexitimia, o que pode significar que os profissionais de educação não estão atentos a este problema e não identificam estas crianças, até porque se trata de uma perturbação ainda muito desconhecida. Os professores de Educação Especial perante a questão: *Estou atento à capacidade que os meus alunos têm de se adaptar emocionalmente a várias situações*, mostraram a sua concordância com esta afirmação, o que torna pertinente saber quais as estratégias que implementam nestas situações, uma vez que uma verdadeira valorização das perturbações da regulação afetiva passa pela implementação de estratégias adequadas.

Aliás os professores com menos tempo de serviço são quem revela mais conhecimento sobre esta perturbação, pelo que se pode deduzir que o facto de se ter feito a formação de base em Educação Especial mais recentemente (Pós graduação) pode influenciar o conhecimento sobre a Alexitimia. Todavia, os professores de Educação Especial consideram que desenvolvem atividades mais adequadas a perturbações da regulação afetiva do que os professores sem esta formação, porque a formação inicial de professores não contempla unidades relacionadas com a Educação Especial. Até que ponto a verdadeira inclusão passa por termos professores que na sua formação inicial têm algumas unidades de formação relacionadas com a Educação Especial? Talvez a verdadeira valorização destas questões passe também por uma formação pedagógica mais abrangente.

Quando perante a expressão perturbações da regulação afetiva, os professores reconhecem que se trata de uma perturbação que merece ser

valorizada em contexto escolar e que tem repercussões no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Ou seja, os professores não conhecem o termo Alexitimia, nem a perturbação no seu todo, porém reconhecem várias características nos alunos com perturbações da regulação emocional (questões 2.6.4; 2.6.5; 2.6.11), inclusive relacionam autoestima com o comportamento adaptativo, sendo que alunos com elevados níveis de autoestima têm melhor performance do ponto de vista da regulação afetiva, e consideram que desenvolvem estratégias adequadas para estes alunos, contudo, refira-se mais uma vez, não revelam conhecimento específico sobre a Alexitimia e quando reconhecem a dificuldade em identificar e descrever emoções, nem sempre a associam à pobreza da atividade mental relacionada com a fantasia, o défice cognitivo na elaboração das emoções, por conseguinte, o mais provável é que não façam ligação entre a dificuldade em identificar e descrever emoções e o défice de representação simbólica. Seria importante avaliar as repercussões da Alexitimia nomeadamente relacionando-as com o pânico e a ansiedade na escola, junto de professores que tenham efetivamente trabalhado com crianças com Alexitimia.

É de salientar que se trata de um problema silencioso, mas que existe e que portanto merece mais investimento, mais atenção e acima de tudo que haja uma tentativa de elencar estratégias e atividades que possam ser usadas em casos de Alexitimia e que haja formação junto dos docentes relativamente a esta perturbação. Só assim poderá haver aquilo que todos os professores foram referindo, que é a verdadeira adequação das estratégias às necessidades individuais dos alunos, isto é a inclusão, a escola para todos.

De acordo com os princípios da teoria sócio-construtivista de Vygostky as aprendizagens cognitivas produzem-se através das atividades sociais em que cada indivíduo participa. Essa aprendizagem resulta, em grande medida, do desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal e da capacidade que o par mais capaz tem de interferir nessa zona. Assim, um dos principais requisitos é criar sistemas de interação social que proporcionem Zonas de Desenvolvimento Proximal, considerando como condições necessárias para tal, que a pessoa que

ensina tenha capacidade de resolver independentemente o problema proposto e que se estabeleça uma tarefa partilhada que favoreça a participação do aprendiz.

Por outro lado, estamos a considerar crianças com Alexitimia cujas perturbações podem ser descritas nas áreas cognitiva, afetiva e relacional; como descrito anteriormente, há dificuldade em regular emoções, a subjetividade não é consciencializada e o pensamento é primordialmente operatório. Portanto se consideremos que a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa promove a aprendizagem do trabalho em grupo, a aquisição de competências sociais paralelamente às cognitivas, podemos considerar de facto, como este estudo comprova, que a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa é uma estratégia adequada para alunos com Alexitimia, que vão ser “obrigados” a pensar-se, pensar o outro (devidamente orientados, como é evidente), a perceber a sua subjetividade, a ter momentos de autoavaliação e a trabalhar em torno de objetivos comuns, (re)aprendendo competências sociais, emocionais e cognitivas, sendo que esta (re)aprendizagem é tida como adequada em casos de Alexitimia, nomeadamente através da tutoria que permite o desenvolvimento de competências sociais e promove a autoestima.

Os professores de Educação Especial inquiridos manifestaram concordância com as seguintes afirmações: *O trabalho em torno de um objetivo comum é favorável a qualquer aluno; A tutoria permite maior envolvimento, responsabilidade e autoestima dos alunos; O trabalho em tutoria permite a diminuição da ansiedade e o aumento do grau de confiança*, o que revela que há um reconhecimento de que a tutoria, enquanto estratégia, favorece o comportamento adaptativo e a relação com o outro. Assim, seria agora adequado perceber com que frequência esta estratégia é implementada e que benefícios traz quando efetivamente implementada com alunos com Alexitimia. Isto porque, e citando Ramiro Veríssimo, há técnicas como o *treino de técnicas de comunicação, de competências de coping, programação de atividade prazenteiras, de distrações de identificação de estímulos emocionais* que são favoráveis em casos de Alexitimia, e como se pode verificar através do estudo realizado, podem ser trabalhadas em tutoria.

Linhas futuras de Investigação

Face ao exposto, parece pertinente que, em futuras investigações se possa levar a caso um estudo considerando outras vertentes:

- Restringir a amostra a professores de Educação Especial que tenham comprovadamente trabalhado com alunos com Alexitimia; e que tenham revelado conhecimento sobre esta perturbação, com um questionário mais direcionado e avaliar as repercussões da Alexitimia, nomeadamente relacionando-as com o pânico na escola.
- Verificar de que forma as perturbações da regulação afetiva são valorizadas na escola, na perceção dos professores de Educação Especial.
- Pedir aos professores que enunciem estratégias para trabalhar com alunos com perturbações emocionais de modo a que possam servir como termo de comparação com a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa.
- Perceber com que frequência a tutoria é implementada e que benefícios traz quando efetivamente implementada com alunos com Alexitimia.
- Pode ainda ser pertinente pedir aos professores de Educação Especial que enunciem o nome e o tipo de formação que têm recebido relativamente a perturbações emocionais.
- Averiguar o conhecimento dos psicólogos na escola sobre esta perturbação e que medidas de mitigação são implementadas.

Bibliografia

- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D.D. & Bandeira, D.R. (1998). O Conceito de Coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia* 3, 273 -294.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Berrocal, P .F. & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educacion de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitária de Formación de Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Boal, M. H., Hespanha, M.C. & Neves, M.B. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada. Programa de Educação para todos: Cadernos PEPR 2000*, 1ª ED, Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, B. V. & Yoshida, E. P. (2009, jan-mar). Alexitimia: Uma Revisão do Conceito. *Psicologia: Teoria e Prática*, 25, n.1, 103-108.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008) *Metodologia da Investigação – Guia para AutoAprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedentes of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Escola Superior de Educação João de Deus

- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Drucker, P. F. (1993). *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- Duran, D. & Vidal, V. (2004) *Tutoria entre iguais: de la teoría a la práctica- um método de aprendizaje cooperativa para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Florian, L. (1998). *Inclusive practice: what, why and now?*. London: Routledge.
- Freire, L. (2010, jan-mar). Alexitimia: Dificuldade de Expressão ou Ausência de Sentimento? Uma Análise Teórica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 26, n.1, 15-24.
- Greenberg, L. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11(1), 3–16.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Rev Gen Psychol*, 2, 271-99.
- Gross, J. J. (1999). Antecedent and response focused emotion regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Escola Superior de Educação João de Deus

Heller, A.(1970). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.

Jonhnsn, D. W., Jonhnsn, R. T. & Holubec, E. J. (1999 a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Jonhnsn, D. W & Jonhnsn, R. T. (1999 b). *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Leite, A., Oliveira, M. I., Balça, M. J. & Costa, S. L. (1999). *Ciências Naturais 8*: Porto: Areal Editores

Lima, M.P. & Vieira, C.M.C. (1997). *Metodologia de Investigação Científica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3, pp. 463- 478.

Marconi, M. e Lakatos, E. (1986). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.

Marreiros, A., Fonseca, J. & Conboy, J. (2001) O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*. Vol. X nº 2 99-112.

- Maset, P. P. (2003). *El Aprendizaje Cooperativo: Algunas Ideas Prácticas*. Universidad de Vic.
- Maslow, A. H. *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- Mayer, J. D., Caruso. D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mesquita, G. R. (2012). Vygotsky and the Theories of Emotions: in search of a possible dialogue. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, n.4, 809-816.
- Miguel, F., *et al* (2010, s/d). Alexitimia e inteligência emocional: estudo correlacional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12, n.3, 52-65.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores – Coleção Ensinar e Aprender*. Editorial Presença.
- Mosquera, J. J. (1991). *Educação: Emergência de seu processamento epistemológico*. Estudos Leopoldenses. São Leopoldo.
- Mruk, C. (1998) *Auto-Estima: Investigación, Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Desclée de Brouwer.
- Niza, S. (1998), A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1998 – 77-98.
- Perrenoud, P. (1997). *Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation*, *Educateur magazine*, Genève, n ° 13/97, p.20-25.

Escola Superior de Educação João de Deus

- Pires, J. (1996). *Práticas de Planificações na Escola Moderna*. Lisboa: I.P.C.E. 54-65.
- Prazeres, N. (2000, jan-jun). Alexitimia: Uma Forma de Sobrevivência. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2, n. 1, 109-121.
- Pujolás, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Salvador, S. (1997). *Aprendizaje escolar y construccion del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial. Da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna.8.
- Slavin, R. E. (1999) *Aprendizaje Cooperativo: teoria, investigación y práctica*. Argentina: Aique grupo Editor S.A.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schunk, H. D. (1997) *Teorias del aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispano América, SA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Vanheule, S. et al (2011). Pesquisa no âmbito de tratamento para a alexitimia. *Psicologia e Psicoterapia: Teoria, Pesquisa e Prática*, 84, 84-97. DOI: 10.138/1476083IOX520139.

Escola Superior de Educação João de Deus

- Veloso, M., Gouveia, J. P. & Dinis, A. (2011). Estudos de Validação com a versão Portuguesa da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional. *Psychologia- Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 87-110.
- Tilstone, C. Florian, L. Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

Apêndice

ALEXITIMIA

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega,

Este Inquérito destina-se a uma Investigação do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior De Educação João de Deus.

Encontro-me a realizar um trabalho de Investigação sobre a Perceção dos professores de Educação Especial sobre a Alexitimia.

Assim, solicita-se a sua colaboração, bastando que responda a cada uma das questões que se seguem. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder! Lembramos-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante. As respostas são confidenciais e em nada o/a identificam. Obrigado pela sua colaboração!

* Required

I - Dados Pessoais

1. Idade *

- ☐ Entre 25 e 35 anos
- ☐ Entre 36 e 45 anos
- ☐ Entre 46 e 55 anos
- ☐ Mais de 56 anos

2. Género *

3 - Tempo de serviço em Educação Especial *

- ☐ Entre 1 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos de serviço
- ☐ Entre 11 e 15 anos de serviço
- ☐ Mais de 16 anos de serviço

4 - Habilitações académicas *

- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

5 - Após a formação inicial em Educação Especial realizou formação complementar nesta área. *

- ☐ Sim
- ☐ Não

6 - Se respondeu sim na questão 5, por favor indique se a formação que recebeu incidiu sobre perturbações emocionais.

- ☐ Sim

- ☐ Não

II - Dados em estudo

2.1. Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com Alexitimia? *

- ☐ Sim
☐ Não

2.2 Como classifica o seu conhecimento sobre a Alexitimia? *

- ☐ Nulo
☐ Insuficiente
☐ Suficiente
☐ Bom
☐ Muito Bom

2.3 Assinale as características essenciais da Alexitimia:

Assinale todas as que considerar pertinentes.

- ☐ Dificuldade em identificar e descrever emoções
☐ Confusão entre sentimentos e sensações físicas
☐ Pensamento operatorio (tendência para passar ao acto)
☐ Falta abertamente sobre o que sente
☐ Fraca capacidade para se colocar no lugar do outro
☐ Estabelece relações sociais ricas
☐ Pobreza da atividade mental relacionada com a fantasia
☐ Define com exatidão os seus sentimentos
☐ Pensa as suas emoções e consegue adaptar-se em função das mesmas
☐ Apatia

2.4 Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *

As práticas pedagógicas diferenciadas, como a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, são sempre eficazes.

- ☐ Discordo Totalmente
☐ Discordo
☐ Nem Concordo Nem Discordo
☐ Concordo
☐ Concordo Totalmente

2.5 Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *

As práticas pedagógicas diferenciadas, como a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, são adequadas em casos de perturbação afetiva.

- ☐ Discordo totalmente
☐ Discordo
☐ Nem concordo nem discordo
☐ Concordo

- ☐ Concordo totalmente

Instrução: Assinale com uma cruz o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações, selecionando o quadrado que melhor exprime a sua opinião em que 1 é Nunca; 2 é Raramente; 3 é Às vezes; 4 é Frequentemente; 5 é Muito Frequentemente.

6. Enquanto professor de Educação Especial contacto com alunos que apresentam as seguintes características:

2.6.1 - Sentem-se confusos em relação ao tipo de emoção que estão a sentir. *

- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Às vezes
☐ Frequentemente
☐ Muito Frequentemente

2.6.2 - Têm dificuldade em encontrar as palavras certas para descrever os seus sentimentos. *

- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Às vezes
☐ Frequentemente
☐ Muito Frequentemente

2.6.3 - Têm sensações físicas que não conseguem explicar. *

- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Às vezes
☐ Frequentemente
☐ Muito Frequentemente

2.6.4 - São capazes de descrever os seus sentimentos facilmente. *

- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Às vezes
☐ Frequentemente
☐ Muito Frequentemente

2.6.5 - Não conseguem definir com exatidão o que sentem. *

- ☐ Nunca
☐ Raramente
☐ Às vezes
☐ Frequentemente

☐ Muito Frequentemente

2.6.6 - Não dão importância às emoções. *

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

☐ Muito Frequentemente

2.6.7 - Compreendem-se melhor a si mesmos e aos outros quando têm elevados níveis de auto-estima. *

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

☐ Muito Frequentemente

2.6.8 - Adaptam-se melhor quando têm elevados níveis de auto-estima. *

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

☐ Muito Frequentemente

2.6.9 - Têm pouca capacidade para se colocar no lugar do outro. *

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

☐ Muito Frequentemente

2.6.10 - Não sabem quando devem partilhar os seus problemas com os outros. *

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

☐ Muito Frequentemente

2.6.11 - Têm tendência para passar ao acto e têm um pensamento literal e utilitário. *

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

☐ Muito Frequentemente

2.6.12 - Revelam pouca capacidade de fantasiar. *

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Muito Frequentemente

Instrução: Assinale com uma cruz o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações, selecionando o quadrado que melhor exprime a sua opinião, em que 1 é Discordo Totalmente; 2 é Discordo; 3 é Nem Concordo Nem Discordo; 4 é Concordo; e 5 é Concordo Totalmente.

7. Enquanto Professor de Educação Especial considero que:

2.7.1 - Estou atento à capacidade que os meus alunos têm de se adaptar emocionalmente a várias situações. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.2 - Alunos com perturbações afetivas têm Insucesso escolar. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.3 - As perturbações afetivas são alvo de atenção na escola. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.4 - O comportamento adaptativo em nada se relaciona com o sucesso escolar. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.5 - Considero Importante a capacidade que os meus alunos têm de perceber as emoções dos outros. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.6 - A auto-estima merece ser trabalhada em contexto escolar. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.7 - As competências atitudinais são muito valorizadas em contexto escolar. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.8- Enquanto Professor de Educação Especial, considero que desenvolvo mais estratégias eficazes para alunos com perturbações da ordem afetiva, do que os professores sem esta formação. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.9 - As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências cognitivas. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.7.10 - As perturbações afetivas têm influência no desenvolvimento de competências sociais. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

Instrução: Assinale com uma cruz o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações, selecionando o quadrado que melhor exprime a sua opinião, em que 1 é Discordo Totalmente; 2 é Discordo; 3 é Nem Concordo Nem Discordo; 4 é Concordo; e 5 é Concordo Totalmente.

8. Os efeitos da Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa nas perturbações afetivas.

2.8.1 - A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa auxilia na consciencialização de que o indivíduo necessita relativamente às relações sociais e ao seu autoconhecimento. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.2 - A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa consiste num conjunto de métodos de ensino, em que os alunos trabalham em pequenos grupos de tal modo que se ajudam mutuamente, discutem com os seus companheiros e ajudam na compreensão e resolução de problemas. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.3 - Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar individualmente, evitando confrontar-se com o outro. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.4 - O trabalho em torno de um objetivo comum é favorável a qualquer aluno. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.5 - Os alunos com perturbações afetivas devem trabalhar em grupo e ter momentos que promovam o comportamento adaptativo. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo

Escola Superior de Educação João de Deus

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.6 - Atividades levadas a cabo em regime de tutoria não são benéficas para alunos com problemas de regulação emocional e afetiva, no sentido de adquirirem mais conhecimentos. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.7 - A relação dos alunos com (...) seus iguais incide de forma decisiva (...) na socialização, no controlo de impulsos agressivos, (...) bem como no aumento do nível de desempenho e rendimento escolar. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.8 - A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, quando bem implementada, promove a aquisição de competências sociais e cognitivas. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.9 - A tutoria permite maior envolvimento, responsabilidade e desenvolvimento da autoestima por parte dos alunos. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

2.8.10 - O trabalho em tutoria permite a diminuição da ansiedade, o aumento do grau de confiança em si e nos outros. *

- ☐ Discordo Totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem Concordo Nem Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Totalmente

Submit

100%: You made it.

Anexo

Escola Superior de Educação João de Deus

= Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20) =

Instruções: Usando a escala como um guia, indique qual o grau de acordo ou de desacordo para cada uma das afirmações seguintes, marcando a preto ● o local apropriado. Assinale apenas uma resposta para cada afirmação.

	Desacordo total	Desacordo moderado	Sem opinião	Acordo moderado	Acordo total
1. Muitas vezes sinto-me confuso(a) em relação ao tipo de emoção que estou a sentir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. É-me difícil encontrar as palavras certas para descrever os meus sentimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tenho sensações físicas que nem os médicos entendem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sou capaz de descrever facilmente os meus sentimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mais do que limitar-me a descrever os problemas, prefiro analisá-los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Quando estou aborrecido(a), não sei se me sinto triste, se assustado(a), ou zangado(a)....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Fico muitas vezes baralhado(a) com sensações que tenho no corpo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Prefiro muito simplesmente deixar que as coisas aconteçam na vez de estar a compreender porque é que se passaram assim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tenho sentimentos que não sei identificar lá muito bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. É essencial manter contacto com as emoções ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Acho difícil descrever o que sinto sobre as pessoas .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Às vezes pedem-me para dizer mais o que sinto. ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Não sei o que se passa cá dentro de mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Muitas vezes não sei porque estou zangado(a). ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Prefiro mais falar com as pessoas sobre o seu dia-a-dia do que sobre os seus sentimentos. ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Prefiro ver programas "leves" que distraiam do que dramas psicológicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. É-me difícil revelar os meus sentimentos mais íntimos, mesmo a amigos chegados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Posso sentir-me próximo(a) de uma pessoa, mesmo em momentos de silêncio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Acho que examinar os meus sentimentos é útil para resolver problemas pessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Estar à procura de significados ocultos em filmes ou peças de teatro, impede a pessoa de se divertir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© Taylor, Bagby & Parker, 1994 // tr. adapt. Ramiro Veríssimo, 1995